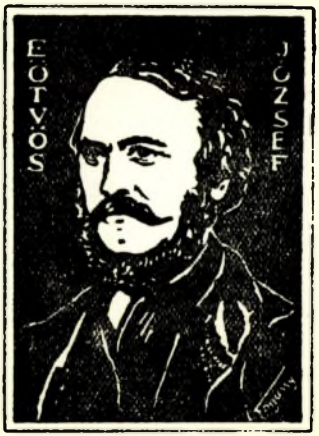
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



I. évfolyam. 1937. április 4. szám.

— A szerkesztő-bizottság elnöke: KISPARTI JÁNOS —
VÁRKONYI HILDEBRAND és SOMOGYI JÓZSEF
közreműködésével szerkeszti TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalom a boríték belső hátlapján.

Irodalom és élet.

Irodalom és élet: e cím mögött ez a kérdés rejlik: hogyan lehetne az iskolában elevenné, életszerűvé tenni az irodalom tanítását. Ez a cikk csak az ifjúság szempontjából kíván foglalkozni a tárgykörrel. Mindazzal, amiről itt szó esik, nem akarok tudományos igazságokat, pedagógiai megállapításokat, vagy bármilyen magasabb igényű elméletet közvetíteni. Ez a nehány sor beszámoló csupán. A gyakorlati irodalomtanár beszámolója arról, amit csinált, amit jónak érzett, amiről azt hiszi, hogy megfelelt a kitűzött célnak. Természetesen engem is a hosszú és az önmagamat fokozatosan javító és ellenőrző törekvés vitt odáig, hogy bizonyos módszerekről, hajdani próbálkozásokról úgy merek beszélni, mint hasznosnak látszó dolgokról.

Ahhoz, hogy irodalomtanításunk az iskolában eleven legyen, mindenekelőtt az szükséges, hogy bennünk magunkban egészen világos legyen a helyes célkitűzés. Tehát számoljunk le mindenekelőtt az olyan módszerekkel, amelyeket azért alkalmaz a tanár, hogy kényelmesebbé tegye az irodalom tanítását; az olyan eszközökkel, amelyek a fenti célt egyenesen kizárják és az irodalmat megölik. Ilyen tévedés az, ha valaki az irodalmat úgy fogja fel, mint megtanulandó szöveget. A tanítás célja e tévhit szerint az, hogy a tanulók megtanuljanak bizonyos szövegeket. Nyilvánvaló, hogy az irodalom tanítása során számon is kell kérni szövegeket, és ezért bizonyos dolgokat meg is kell tanultatni. Akár a tankönyvből vesszük ezt, akár máshonnan: valamit meg is kell tanultatnunk növendékeinkkel. De ez csak harmadrendű cél lehet, amelyet akár szükséges rossznak is nevezhetünk, mert sokszor ellenkezik főcélunkkal. Mégis szükséges. De elővigyázatosak leszünk, ha látjuk a célt, s a cél fogja megszabni azt, hogy mit, mennyit fogunk számonkérni, — és mennyit nem. Ismerniök kell a tanulóknak az irodalom egész keretét és általános menetét. Bizonyos, hogy a fontosabb adatokat tudniok is kell. De már pl. egészen jelentéktelenek az életrajzok, legnagyobbrészt évszámok, születési adatok. Nem mondom, hogy a kronológiai előadásnak nincs jelentősége: egy egészbe el kell tudni helyezni az írót. Azt tudni kell, hogy a 40-es évek Petőfi kora, de ezen belül az egyes évszámoknak már nincs jelentőségük. Meg kell követelnünk elsősorban azt, amit memoriternek szokás nevezni. Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, hogy mindenki minél többet tudjon a klasszikus remekekből, — nemcsak szóról-szóra, hanem betűről betűre. Nemcsak versre, hanem prózára is gondolok itt, főleg azoknál a tanulóknál, akik nem tudják magukat kellőképen kifejezni; ilyenek akadnak még a felsőbb osztályokban is.

Hasznos az, ha kitűnő magyarsággal megfogalmazott szövegeket tanulnak. Ez segíti őket önmaguk kifejezésében. Igen jók pl. a Gyulai-féle formulázások. Ha jó tankönyvet használunk, akkor bizonyos szövegrészek is alkalmasak lehetnek a betanulásra.

Nem szabad úgy sem intéznünk tanításunkat, hogy az ifjúság irodalmi ítélkezésének kifejlesztése lenne a fő. Nem egyszer volt dolgom érettségizett fiatalemberekkel, akik telve a frissen szerzett ismeretekkel, nagy lángelméket a megtanult ítéletek alapján kritizáltak, és önérzetesen beszéltek Petőfi, Arany és Vörösmarty hibáiról. Szerénységre kell nevelnünk az ifjúságot. Érezniök kell, hogy mi magunk is az óriásnak kijáró tisztelettel nézünk fel ezekre az írókra: magunk se merészelnénk ítélkezni Vörösmartyról, vagy Aranyról. Viszont ítéleteket mégis csak kell tanítani. Mi ennek a paradoxonnak a megoldása? Azt hiszem, legjobb az a mód, ha nem ítélkezés formájában fogalmazzuk meg ezeket a tételeket, hanem megbeszélés és közös olvasás útján rávezetjük a tanulókat arra, hogy ők maguk foglalják szóba benyomásaikat. Ahol aztán ítélni kell, ott nem fogjuk az ítéleteket olykép nyilvánítani, hogy ezt mi, avagy a tanuló hozta létre, hanem úgy beszélünk róla, mint általánosan kialakult ítéletről, a „bölcsek" közös meggyőződéséről. Az irodalomtörténet fontosabb jelenségeire vonatkozólag eléggé kialakultak már az ítéletek, s így a tanulóknak érezniök kell, hogy ez vagy az a megállapítás nem tanári önkény, hanem kifejezése a magyar irodalommal foglalkozó illetékesek közös meggyőződésének. Ahol ilyen nincs, mint pl. a legújabb korszakra nézve, ott óvakodjunk ex cathedra ítéleteket mondani. Érjük be ennyivel: „Az én benyomásom ez . . . Az én ízlésem szerint így és így van."

A harmadik gyilkos tévedés, amely a közelmultban sokszor megfertőzött bennünket, akkor született, amikor a régi emléztető tanítással szemben fellépett az a követelés, hogy a gyermekek minél többet olvassanak, hogy mire leérettségiznek, lehetőleg az egész magyar irodalmat „ismerjék." Végzetes tévedés! Az irodalom háromnegyed részét nem gyermekek számára írták, tehát a kiskorú olvasó nem is élvezheti. Azért ennek a töményített és hajszolt olvasásnak következménye az, hogy az érettségi után a tanuló, — mint aki teljesítette (unalmas!) kötelességét, — nem olvas többé.

De talán még egy negyedik tévedést is említhetek, amit alig kerül el valamire való tanár. Nem lehet cél az sem, hogy a tanár „prelegáljon" és magas színvonalú előadásokat tartson. Ha visszagondolok középiskolai tanárságomra, arra emlékezem, hogy egyre kevesebbet magyaráztam, s ez a tény a fokozatos érésnek és pedagógussá válásnak természetes következménye volt. Semmi sem szebb és kellemesebb, mint olyan dolgokról, amelyekben az ember otthonos, magasabbrendű magyarázatokat tartani. Ezt azonban nem mindig szabad megtenni még az egyetemi előadásokon sem, hát még a középiskolában, ahol közös munkának kell létrejönnie.

Azt gondolom, különösebb megokolások nélkül is néhány szóval össze lehet foglalni, mi az irodalomtanítás legfontosabb célja: Legelső sorban, minden mást megelőzően: *az irodalom megszerettetése.* Mindaz, ami a tanulók irodalomszeretetét gátolja, vagy megnehezíti, eo ipso rossz.

A második fontos cél az, hogy *ízlésüket* kineveljük. Sajnos, egész tanításunk, az irodalom tanításán kívül kevés módot nyujt erre. A többi művészet oly kevés helyet foglal el az iskolában, hogy így — elég sajnálatos módon — a kívánatosnál sokkal nagyobb teher hárul e szempontból az irodalom tanítására. A harmadik célt a *nemzeti szempont* szolgáltatja. A magyar irodalom, nevelésünk elvi koncentrációja szerint az iskolában — a nemzeti történelem mellett — a nemzeti szellem hordozója, s így a magyar irodalomtanításnak vállalnia kell azt a nagyszerű feladatot, hogy a magyar szellem fejlődését az irodalmon keresztül bemutassa. Egyes korszakokban különös feladatot ró ez a tanárra, mert meg kell mutatnia, meg kell magyaráznia a kort, a kor szellemét, kell érzékeltetnie a hallgatóval. Végül a negyedik cél, — amely szorosan kapcsolódik az előzőkhöz, — hogy az egyes *nagy írókkal* s egyéniségekkel bizonyos intim módon ismerkedjék meg a tanuló.

Ha ezt a négyes célt helyesen tűztük ki, akkor ebből következik a jó irodalomtanítás második előfeltétele: a nevelő egyéni *felkészültsége*. Ha meg akarom szerettetni az irodalmat, először magamnak is szeretnem kell. Aki nem szereti az irodalmat, az nem is taníthatja máskép, — csak rosszul. Ha ízlésre kell nevelni, akkor előbb a magam ízlésének kell helyesnek lennie. Ismét újabb és lényeges követelmény: a tudás, a készültség. A tanításhoz tudásra is szüksége van a tanítónak, tehát az irodalmat, mint tudásanyagot is birnia kell. Ez annyit jelent, hogy folyton nevelnie, képeznie kell magát. Nemcsak a jó pap tanul holtig, hanem a jó tanár is. Ez a folytonos olvasás kötelességét is magában foglalja, — első sorban ezt! Végül pedig — és itt értem el tulajdonképeni célomhoz, — ha megvan a kellő felkészültség, akkor a gyakorlati *módszernek* is birtokában kell lenni. Alapelvünk egy mondatba foglalható, abba a mondatba, melyet címül is választottunk: Élet és irodalom. Alapelv az, hogy életté kell tenni az irodalmat. Ez így is fogalmazható: az irodalmat, a műveket *élménnyé* kell tenni a tanulók számára. Ha ez nem sikerül, akkor eleve veszve van minden célkitűzés. Ha ez esetben élményről beszélünk, akkor természetesen irodalmi, művészi élményre gondolunk. Az irodalom művészet, tehát esztétikai jelenség, amely csak esztétikai élmény alakjában hozzáférhető. Bizonyos, hogy a művészet erkölcsi, hazafias és tudományos értéket is jelent, és mint ismeretanyag is jelentős, ezt azonban mind az esztétikai élménynek kell közvetítenie. A könyvekről nagyon sokféle dolgot lehet elmondani. A botanikus pl. ha egy virágot lát, nem a szépségét fogja keresni, hanem először növénytani szempontból vizsgálja meg, és azután következik számára minden más elemzés. Az irodalmi művet is meg kell ismertetni tartalmának nemzeti, erkölcsi értékeinél fogva is a tanulókkal, de *előbb esztétikai élménnyé kell lennie*. Az első tehát, ami nélkül homokra építettünk, az, hogy a tanuló élvezze az írásművet. Minden olyan mozzanata az irodalomnak, amely nem volt élvezetes a tanulónak, teljesen elveszett a tanítás szempontjából. Meg vagyok győződve, hogy irodalmat nem tanítani: sokkal kisebb baj, mint úgy tanítani, hogy a tanulók ne élvezzék. Mert az utóbbi esetben ellenállás, irodalomellenes érzület, sőt gyűlölet ébred a tanulóban. Nagyon emlékszem annak a németajkú in-

telligens magyar embernek mondatára, akivel egyszer irodalomról beszéltem. A német irodalomról volt szó. Beszélgetés közben fölmerült Schiller és Goethe neve, és én hivatkoztam valamire, mondván, hogy úgy is olvasta. De ő felkiáltott: Én Schillert és Goethét? — Inkább meghalok, de egy betűt sem olvasok tőlük, úgy meggyűlöltették velem az iskolában. Ez talán kissé durván, de híven fejezi ki minden tanuló élményét az irodalommal kapcsolatban, amelyet nem élvezett. Az ilyen tanítás után, lehet, hogy a vizsgán, vagy az érettségin jól *felmondják* az anyagot, de teljesen kiábrándulnak az irodalomból, a nélkül, hogy sejtelmük volna róla, mi az voltaképen.

Az alapelv után nézzük most magukat az eszközöket. Első és legfontosabb eszköze az irodalom élette tevésének az *olvasás*. Még pedig inkább a közös iskolai olvasás, — ahol azonban lehetőleg a *tanár olvas*, nem *a tanuló*. Általános tapasztalat, hogy a gyermekek képtelenek értelmesen olvasni, kivéve egynéhányat, akikből nem is jut minden osztályra. A cél az, hogy az irodalmi mű olvasása valóban élvezetes legyen számukra. Ezt a célt azonban az unalmas, pláne hibás olvasás már eleve kizárja. Mindenesetre jobb tehát, ha mi magunk olvasunk. Persze mégsem olvashatunk mindent magunk; ez olyan fáradtsággal járna, amely nem mindig viselhető el. Feltétlenül magam olvasnám a verseket, mert a legkitűnőbb gyermek sem tud verset tökéletesen olvasni. Hiszen minduntalan tapasztaljuk, hogy még a legjobb színészek sem értenek ehhez általában, hát még a kis gyerekek. A drámai formájú művekre vonatkozólag azt gondolom, hogy a leghelyesebb eljárás, ha szerepek szerint olvastatjuk ezeket, mert a gyerekek ezt ambicionálják és nagy örömmel végzik. Ha nem versekről és nem drámai olvasmányokról van szó, akkor szükséghez képest olvastathatunk a gyerekekkel is. Kiválasztanám azt a gyereket, aki erre legalkalmasabb, felolvasnék neki mintaképen néhány mondatot négyszemközt, és feltétlenül megkívánnám, hogy az iskolai olvasás előtt a szöveget sokszor olvassa el, hogy otthonossá legyen benne.

Természetesen, az olvastatás nemcsak olvasásból áll, azt elő is kell *készíteni*. Amit az olvasandó, vagy olvastatandó szöveg kapcsán megjegyzésre érdemesnek találok — és itt csak a legszükségesebbekre gondolok — mindazt lehetőleg *előre* mondom meg. A verseket, vagy rövidebb szövegeket nem szabad nyelvészeti, vagy egyéb magyarázatokkal megszakítani. Hosszabb szövegeknél természetesen lehet szakaszokat csinálni és ezek végén megállni. Kitűnő mintáját nyujtja ennek, hogy egy példára hivatkozzam, ép a legnehezebb szövegnél *Babits* Mihály Dante-fordítása, az egyes énekeket megelőző jegyzetekben. A mi feladatunk ennél persze sokkalta könnyebb. Tehát megjegyzéseinket előre tegyük meg, szorítkozzunk lehetőleg a legszükségesebbekre. Azután következzék az olvasás, de ennek a lehető legszebbnek, a lehető legjobbnak kell lennie; végül előre kitűzött szempontok alapján az összefoglalás. Bizonyos motívumokra előzetes megbeszélés során felhívjuk a tanuló figyelmét, olvasás közben ezekre állandóan figyelünk, és utóbb ezek visszaidézésével indíthatjuk el a megbeszélést.

Általános elv: Minél többet olvassunk az iskolában közösen, mert

ez jobb, mint ha a tanuló maga olvas otthon, már csak azért is, mert a legtöbb olvasmány magyarázatokat is igényel. Mit kell feltétlenül közösen olvasni az iskolában? — vetődik fel a kérdés. Azt felelem rá, hogy amit és *amennyit csak lehet* Mindenféle szövegre nézve jobb, ha az iskolában olvassuk, mint ha a tanuló maga olvassa. De mindenképen meg kell tárgyalni az iskolában azokat az olvasmányokat, amelyeket nem lehet feladni házi olvasásra. Már pedig sok ilyen olvasmány van. Amit nem képes a maga erejéből élménnyé tenni a tanuló, tehát ami nagyon nehéz számára, azt közösen olvassuk. Képtelen dolog pl. a *Szigeti veszedelmet*, vagy a *Zalán futását* házi olvasmányul adni fel. Ezeket a nagy, de a tanuló önerejét felülmúló remekeket közvetíteni a mi feladatunk, hazugság és kényelem volna ezt tagadni. Első és főelv: az ú. n. *kötelező olvasmányokból minél kevesebbet terheljük* a tanulót. Tisztában vagyunk vele mindnyájan, hogy a mai diák mennyire el van foglalva. Úgy gondolom tehát, hogy igen meg kell válogatnunk a követelt olvasmányokat. *Minél kevesebbet és csak elsőrangút* olvastassunk. Ha másodrendűt, vagy még rosszabbat olvastatunk, ez igen nagy bűn, hiszen a valóban remek műveknek tizedrészét sem tudja elolvasni az ember. Csak olyat szabad olvastatnunk házi olvasmányként, ami a tanulónak magának is *élvezhető és érthető*. Eleve adva van ezzel már az is, hogy a *régi irodalomból* alig olvastathatunk valamit; ahhoz történeti érzék és beleélő képesség kell, ami egy tizenöt, tizennyolc esztendős tanulóban nem is lehet meg, ezért ennél keservesebb munkát alig követelhetnénk tőle. Lehetetlen a *Zrínyiászt* vagy *Pázmányt* a tanulónak egyedül való olvasásra adni; lehetetlen, hogy meg tudja látni benne a szépet, még ha előzetesen rá is világítottunk, — olyan szellemi erőfeszítést kíván tőle. Nem szabad feladni olyat sem, ami esztétikai jellegénél fogva nehéz. Ilyenek pl. Kemény regényei. Egyet persze el kell olvastatni, de természetesen (nagyon beható előkészítés után!) csak a VIII. osztályban; tapasztalatom szerint még aránylag legkevesebb nehézséget tartalmaz az *Özvegy és leánya*. Teljesen elképzelhetetlen, hogy a tanuló egyáltalán nem neki szóló értékeket fel tudjon fogni, és ha az ilyen remeket olyankor olvassa, amikor még nem tudja megérteni, utóbb már nem fogja elolvasni, mert nem lesz számára vonzó. Rögtön megjegyzem azt is, hogy *nem szabad unalmasat* feladni. Az unalmast itt természetesen a gyermek szempontjából értem. Nekem a *Karthausi* érdekes, de egy tizenhét-tizennyolc éves fiúnak ugyanakkor — a természet rendje szerint — halálosan unalmas. Ez nem a Karthausi jellemzője, mert az a maga nemében remekmű, és nem jelenti azt sem, hogy mint ilyet, ne ismertessük, — de nem adhatjuk házi olvasmánynak.

Erre bizonyosan sokan azt gondolják, hogy a sok közös olvasás nagyon megnöveli az iskolai órák terhét. De kérdezem: mire valók az irodalomtörténeti órák, ha nem éppen erre? Nézetem szerint a remekművek megismertetésén és átélveztetésén (vagyis a jó közös olvasáson) kívül az irodalomtanításban minden másod-, vagy tizedrendűen fontos. Szabatosabban: minden más csak ez után jöhet, ha célját akarja érni.

Persze ilyenformán a legszükségesebbre szorítkozó otthoni olvasmányt is kellőképpen *elő kell készíteni*. Fel kell kelteni az érdeklődést,

meg kell tenni mindent, hogy a gyerek ne azért olvasson, mert muszáj, hanem mert érdekli az, amit olvas. Ez a tanártól kemény munkát kíván. Azokra a szempontokra kell felhívnunk a figyelmét, amelyek az illető műben érdekesek és fontosak. Ezek a szempontok az illető műnek esztétikai lényegére vonatkoznak és ennek megvilágítására szorítkoznak.

A házi olvasmány előkészítése és elolvasása után következik a *számonkérés*. A számonkérésnek legrosszabb módja: a *kivonatok* készíttetése. Ha valaki agyafúrt gondolkodással próbálta volna kisütni, mivel lehetne legbiztosabban meghiúsítani az irodalomtanítás céljait, akkor sem tudott volna ennél gyilkosabbat kitalálni. Ha nekünk, felnőtteknek kellene könyvet olvasnunk azért, hogy írásban, ellenőrzendő módon, beszámoljunk róla, mi is elkeseredénk. Én egy időben kritikusa voltam egy lapnak, s rájöttem arra, hogy a kritikus szemmel való olvasás meggátolja az élvezést. Hát még a gyerekeknél! A kivonatok írásának a legtöbbször egyenesen demoralizáló hatása is van, mert állandó csábítás a csalásra. De nincs is módja és ideje a mai tanárnak arra, hogy átnézzen minden egyes kivonatot. Honnan vegye erre az időt, amikor még dolgozatot kell javítania, óraterveket készítenie, órára készülnie, statisztikát írnia stb. Minél jobb tanár valaki, annál több dolga van. Miért szaporítsuk feladatainkat egy eleve teljesíthetetlen és még hozzá céljatévesztett kötelességgel? Kíséreljük meg az olvasmányok kötelező jellegét enyhíteni azzal, hogy verseny, vagy pályázat formájában kérjük számon. Továbbá el kell kerülnünk azt a lélektelen tartalmi elmondást, amikor a gyerek úgy számol be egy műről, hogy gépiesen és részletesen elmondja a meséjét és azt hiszi, hogy ha fel tudja sorolni a regény hőseit név szerint, akkor már fokozottan eleget tett kötelességének. Pedig ez csak arra jó, hogy a következő órára elfelejtse. Nem teljesen haszontalan tudás azonban, ha pl. a cselekményt az építményt, a szerkezet vázán keresztül látja a tanuló. A kivonat (ha mégis készíttetünk ilyet — és egyszer-másszor, kellő megbeszélés és kedvfelkeltés után hasznos is lehet) lehetőleg ne legyen hosszú, inkább grafikai jellegű vázlat legyen. Ez sok tanulónak hasznos, különösen a vizuális típusúnak. Tapasztalat szerint nagyon beválnak az intelligens gyermekeknél a különböző szempontú feladatok, mondjuk a műnek a jellemek szempontjából való vizsgálata; vagy pl. Toldi Estéjével kapcsolatosan megfigyeltetni Arany humorát. A kivonat-készítésnél a törekvő, vagy stréber gyerekek természetesen arra törekszenek, hogy minél többet írjanak, holott az a fontos, hogy kevés szóval a lényeget mondjuk el. Ha már valami okból megkívánjuk a kivonatok készítését, akkor igyekezzünk minél jobban legalább azt kikerülni benne, ami gyűlöletes. Ne legyen gépies munka, csupán kötelesség, hanem a tanuló a saját gondolatait adja benne.

Irodalmi remekek legtermészetesebb számonkérési lehetősége az, hogy az órán beszélgetünk róluk, s ezen a megbeszélésen az osztály minden tagja résztvesz, — ha nem magától, akkor mi szólítjuk fel. Így meg tudunk győződni arról, hogy olvasták-e a kitűzött olvasmányt vagy sem. A felelésnél természetesen nem egy-két gyermeket szólítunk fel, hanem minél többet, — lehetőleg az egész osztály feleljen. Jó módszert tanultam erre *Riedl* Frigyes tanáromtól, aki úgy bizonyosodott meg arról, hogy

olvastuk-e a kérdezett művet, hogy feladott egy olyan kérdést, amely látszólag egészen lényegtelen dologra vonatkozott, melyet a tanuló, ha nem olvasta a művet, nem is tudhatott, viszont annyira feltűnő, hogy aki olvasta a művet, annak figyelmét nem kerülhette el. Egy alkalommal pl. azt kérdezte, hogy mi a szerepe a hangabokornak *Vörösmarty Délsziget* c. művében. Igy lehetne pl. a *Zord idő*-re vonatkozólag kérdezni Kinizsi szerepét. Aki nem olvasta el *Az új földesúr*-at, az aligha fogja tudni megmondani, hogy mi szerepe van benne a kis pelének, stb.

Magyarázat, vagyis a tanár egyoldalú szereplése: *minél kevesebb* legyen: lehetőleg mindig vonjuk be munkánkba a gyereket is. Feleltetés és kérdezés alakjában kell megvitatni a művet. A beszélgetés menete legyen minél induktívabb; folytonosan utalni kell a közös és a házi olvasmányokra. Mi az, amit összefüggően kell a tanárnak magyaráznia? Mindenkor előre kell bocsátanunk a tárgyalandó, illetve olvasandó mű általános jellemzését, és ki kell jelölnünk a tárgyalás, illetve olvasás szempontjait. Összefoglalás formájában is még egyszer meg kell tárgyalnunk a művet, hogy minél inkább élménnyé váljék. Ez a főcél. Ezután sok mindent el lehet még mondani. Vannak írók, akiknek életrajzát is el kell mesélnünk, mert ez összefügg pályájukkal és műveikkel, pl. Petőfinél, vagy Zrinyinél. Ezen a ponton jól használhatja a tanár *Prónai* könyveit: jó, részletes, színes korkép-életrajzok vannak benne. Azt gondolom, hogy bizonyos világirodalmi párhuzamokra mindenképen rá kell mutatni. Világos, hogy ez csak a tanár feladata lehet, nem megtanulandó teheranyag. Amikor eljut a legújabb korhoz, ahol már nem mondhat általános jellegű megállapításokat, ott az egyes irányokat kell kijelölnie és megmagyaráznia. Rátérve már most az iskolai tárgyalás anyagára, azt hiszem, hogy a közösen olvasandók közül legnagyobb hozzáértést kíván a versek közvetítése. Ez nagyon kedves, de egyszersmind nagyon nehéz is. A legnehezebb, de legremekebb feladat a magyar költemények között *Vörösmarty* olvastatása. Azt gondolom, hogy nehéz verseket és remekműveket legcélszerűbb *kétszer olvasnunk*. Szépen, hangsúlyozva olvassuk el a költeményt, hogy a gyerekek is élvezzék, s ez az olvasás legyen aztán alapja a megbeszélésnek. A megbeszélés után még egyszer elolvassuk. Olyan bonyolult költeményeket, amelyek első olvasásra nehezek, csak a VIII. osztályban olvassunk fel. Ilyen pl. Vörösmarty verse: *A merengőhöz*. A költő már túl van élete delén és fél: magához merje-é kapcsolni ifjú menyasszonya életét? Amikor megpillantja a merengő fiatal lányt, akkor írja ezt a verset és adja nászajándékul neki. Ha ezt elmondjuk a tanulóknak, ez már magában véve is felkelti az érdeklődést. Most következik a költemény első olvasása. Ki kell fejtenünk, hogy ezt a verset miért tárgyaljuk a szerelmi költemények között, mikor bölcseleti tanácsokat ad benne a költő. Most könnyű rávezetni a gyerekeket arra, hogy az életbölcseség mögött mély érzelem (egy életre szóló szerelem) rejlik. A költő félti menyasszonya sorsát és a saját boldogságát. Most megmagyarázom a vers harmadik, legmélyebb rétegét, és rámutatok, hogy az a Vörösmarty, aki életbölcseséget és mértékletességet prédikál, — a Csongor és Tünde és Délsziget írója, aki minden inkább volt, mint a józan középszer embere: most, amikor

utoljára mutatkozik meg előtte a polgári boldogság lehetősége, megrémül attól a lehetőségtől, hogy az ő lelkének örvényei megronsták azt is, akit szeret. Önmagával küzd tehát, és önmagának prédikálja az ellenkezőjét mindannak, amit érez. A költemény páratlan gazdagsága persze ezekben a szürke szavakban nincsen benne; ha azonban így tartalmilag megérttettük velük, azután rámutatunk a sejtelmes, szuggesztív képeknek nagyszerűségére, majd magunk újra felolvassuk: akkor már remélhetjük, hogy élménnyé lesz bennük. Most vegyünk példaképpen még egy egyszerű és egy nehéz költeményt, — magyarázás céljából. Az egyszerű példa legyen az *Anyám tyúkja*. Itt is úgy vélem, hogy helyzetképet kell adnom. Elmondom a gyerekeknek, hogy *Petőfi* akkor Pesten élt, szülei pedig Vácon laktak. A költő meghallotta, hogy édesanyja beteg, kiment egy orvossal, hogy megvizsgáltassa. Kiderült, hogy semmi baja. Ennek a boldog órának emlékét őrzi ez a vers. Ez jó hangulat- és figyelemkeltő bevezetés. Már most: mi van ebben a versben? A költő beszélget a tyúkkal és a kutyával. Most rá lehet vezetni a gyermekeket arra, hogy voltaképpen nem is az anya egyetlen jószágáról van itt szó, hanem a költőnek édesanyja iránti szeretetéről, — ezért olyan szép a vers.

A nehéz vers példája a *Szigeti veszedelem* lehetne. Ezt a VII. osztályban tárgyaljuk. Ennek a nagyszerű műnek megértéséhez elő kell adni *Zrínyi* életét és pályáját s evvel kapcsolatban jellemét is. De röviden ismertetni kell a kor ízlését is: előre bocsátunk néhány vázlatos vonást a barokkról. Rámutatunk arra, hogy a barokk ízlés megkívánja a klasszikus minták utánzását; ez nem az eredetiség hiánya, hanem a korszellem követelménye: a költő tudatlannak tünne fel e nélkül. Néhány szót szólunk *Tassoról* és a barokk eposzról is. Zrínyi humanista, tehát pogány dolgokat is visz munkájába, mert ez az előadás dísze. A XVII. század barokk ízlésére jellemző az is, hogy keveri egymással a keresztény motívumot és a pogány elemeket. Most ki kell fejtenünk a Szigeti veszedelem *nemzeti* gyökereit. A törökség és a magyarság helyzetében találjuk a magyarázatot. Rámutatunk a török iránti engesztelhetetlen gyűlöletre és a vallási problémákra. Zrínyi Pázmány tanítványa. A török pusztításnak a nemzeti bűn az okozója: a protestantizmus (amint ugyancsak a „katolikus bálványimádás" az oka a protestáns kortárs szemében). Zrínyi ezt Pázmánytól veszi át. Következik egy roppant fontos utalás, amely az érdekkeltés szempontjából jelentős. Rá kell mutatnunk arra, hogy Zrínyi különbözik a világ minden epikusától, mert ő nemcsak ír a harcokról, hanem ugyanakkor maga is hadvezér, eposzi hős. Amit leír, azt valóságban végig is élte. Zrínyi nem képzelt hősökről ír, nála élményszerű az eposz. Ez felkelti a tanulók érdeklődését. Végül megmondjuk, hogy a mai fül számára kissé bárdolatlan, nehéz a nyelve és döcögős a verse, de ha jól figyelik a cselekményt, olvasás közben nem fogják észrevenni ezeket a szeplőket. Ezután az olvasás következik. Az egész eposzt nem lehet elolvasni, de három-négy órát rá lehet szánnunk. Alapelvünk lehet az, hogy a nagy írókra minél több, a kis írókra minél kevesebb időt szánunk. Megkísérlek itt egy sémát adni, — én (számos próbálkozás után) így csináltam, s jól bevált. Az első éneket nagy részében olvastam, sőt Arany *Zrínyi és Tasso* c. tanulmányának az első

strófákra vonatkozó részét is; ennél jobb bevezetést nem lehet találni. Arany úgy magyarázza az époszt, hogy mindenki látja, remekműről van szó. Aztán elővettem az I. jelenetet, ahol Isten lenéz. Itt már az alapeszme is könnyen magyarázható. Végül az ének végső strófáját olvastam fel. — A második énekből Szolimán leírását adtam (s felhívtam a figyelmet arra, hogy mennyire egyenrangú fél); majd Zrínyi imája került sorra. Ez a barokk ízlésre lehet kitűnő példa. A harmadik énekből feltétlenül felolvasnám Mehmed és Szkender beszédét a kávé mellett és a török gyermek énekét. Pompás alkalmak ezek a couleur local érzékeltetésére. A negyedik énekből nem olvasnék semmit, az ötödikből a vitézekhez intézett beszédet és főleg a Deli Vidről szóló részt olvasnám, esetleg egy néhány strófát fiához intézett búcsúbeszédéből. A hatodik énekből újra semmit, a hetedikből azonban adnám Deli Vid és Demirham párviadalát. A nyolcadik énekből a török haditanácsra vonatkozó rész érdemes az olvasásra, mert Zrínyi bámulatos jellemző erejét bizonyítja. A kilencedik ének elejét feltétlenül fel kell olvasni, azt a részt, ahol Zrínyi elmondja, hogy most jött haza a kanizsai basával vívott harcokból. A tizedikből újra semmit, míg a tizenegyedikből újra érdemes felolvasni azt a részt, ahol Zrínyi Deli Videt keresi, mert ebből világosan látjuk iránta való szeretetét, azt, hogy úgy szereti, mint fiát. A tizennegyedik énekből Alderán büvészkedését, s végül a tizenötödiket lehetőleg teljes egészében. Ha ezt így olvassuk, — és azt hiszem, talán nem egészen négy óra alatt meg lehet tenni, — akkor következhetik az összefoglalás. Összeállítjuk a cselekményt, táblánál és nem kímélve a krétát. Úgy ábrázoljuk az egészet, mint egy nagyszerű építményt, mely emlékeztet a barokk katedrálisokra. Aztán összefoglaljuk a mű alapeszméjét, jellemeit, jellemzésmódját. Mindezek után következik a tanár részéről az összefüggő magyarázat, amely nem egyéb, mint a megbeszéltek tömör összefoglalása és átmenet Zrínyi további tárgyalására. Nézzünk egy példát a házi olvasmányra is. A VII. osztályban feladom a *Bánk Bánt*. Az előzetes megbeszélés során ajánlom, ha módjuk van rá, hogy nézzék meg a színdarabot. De ugyanekkor teszek még egy ajánlatot (tapasztalat szerint mindig vannak vállalkozók erre a feladatra): beszéljenek össze négyen-öten, és szerepek szerint olvassák el a drámát, így sokkal érdekesebb, s akik ezt teszik, csak nyernek vele. Az előkészítésnél annyi ismeretet feltételezhetek, amennyit a VI. osztályban már tanultak a drámáról (pl. hogy Bánk Bán nem hal meg, csak erkölcsileg semmisül meg). Ehhez nem kell ismerniök Katona életét, nem kell várnom, míg Katonához jutunk, úgyhogy könnyűszerrel lehet most már a Bánk Bánt tárgyalnom. Először felhívom a tanulók figyelmét arra, hogy figyeljék meg: miért öli meg Bánk a királynét? Két motívum fűződik itt össze. Azután megkérdem őket, hogy tudják-e, mit jelent az, hogy Bánk nem hal meg, hanem erkölcsileg megsemmisül. Tragikus az olyan hős, aki nem hal meg? Feladok néhány, a jellemzésre vonatkozó kérdést: Bűnös-e Gertrúd, vagy sem? nincs-e a cselekményben zavar, vagy homály? Kapják rajta a költőt! Végül arra mutatok rá, hogy ez a legmagyarabb dráma. Figyeljék meg: mennyiben magyarok a problémái? mit mond ez a darab a mai magyaroknak? Minthogy a VI. osztályban olvasták a

Coriolanust, felhívom őket, írjanak ki néhány mondatot, amely Shakespearera emlékeztet.

Hosszú beszédnek rövid veleje: az irodalomtanár ismerje és szeresse, a tanulókkal élveztesse át és szerettesse meg az irodalmat. Amit e nélkül tesz, nem több a semminél. Amit ezen kívül még tennie kell, *ez után* könnyű, szép és eredményes munka lesz.

Sík Sándor.

A középiskolai nevelés átszervezése.

A nevelés lehetőségének, a nevelőaktusoknak újabb vizsgálata és a neveléstudomány újabb nagy eredményei gyökeresen megváltoztatták az iskolai munkával szemben támasztott követelményeket. Az iskola ma a puszta ismeretközlés helyett a nevelőtanítást vallja céljának és a nevelés terén mind határozottabb és céltudatosabb szerepet vállal. Egyelőre nyilt kérdés, meg tud-e felelni ezeknek a követelményeknek és vállalkozásoknak. Meg vannak-e ezeknek a követelményeknek a személyi feltételei? Képesek-e ezekre a feladatokra azok a tanárok, akik eddig jórészt merőben más alapon, más elvek szerint és más célkitűzésekkel végezték munkájukat? Képesek-e arra az átszerveződésre, amit az új követelmények feltételeznek s szabad-e tőlük ezt a teljes átformálódást már most teljes egészében megkövetelnünk? Melyek azok az utak és módok, azok a segédeszközök, amelyek ennek az átformálódásnak zökkenésmentes, természetes menetét biztosíthatják?

Ezzel a kérdéssel eddig talán még senki sem foglalkozott, pedig itt található a nehézségek kiinduló pontja, s a helyes megoldás is ennek a kérdésnek a mérlegeléséből fog adódni.

Tudvalévő, hogy a tanári pályára ma is kiválasztás nélkül léphet bárki, ha csak nincs olyan testi fogyatkozása, amely miatt nem juthatna a kiválogatásnak egyetlen személyi feltételéhez, az orvosi bizonyítványhoz. A tanárjelölt lelki tulajdonságait, erkölcsi habitusát, életformáját ezidőszerint senki sem vizsgálja. Pedig tudva tudjuk, hogy a nevelői pályára csak kiváltságos beállítottságú, életformájú vagy típusú személy alkalmas.[1]

Még bonyolultabb feladat előtt állunk, ha a nevelő eszményített alakja és a tudományos lélektani mérlegelés útján megállapított nagy elvi feltételek helyett a gyakorlati életnek, jórészben a tanítás „technikájának" követelményeit tartjuk szem előtt. A korszerű követelményeknek megfelelő tanári tevékenység feltételeinek boncolgatása közben annyira sokoldalú és sok tekintetben ellentétesnek látszó lelki tulajdonságokra bukkanunk, hogy azok egy személyben csak végletekig kifinomult alkalmazkodóképességgel és talán csak kivételesen volnának megvalósíthatók.

[1] Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers, Baumgarten: Die Berufseignungsprüfungen, Várkonyi Hildebrand: A nevelő ethosza és lélektana stb.

Ragadjuk ki a tekintetbe vehető lelki komplexum egyik lényeges vonását és figyeljük meg például a koncentrált és a disztributív figyelem ellentétes típusait. Az ellentétet a következő példával világítjuk meg. Milyen nagy baj lenne, ha a soffőrt a ráirányult koncentráló képesség jellemezné s az utca zürzavarából kiválasztott jelenségen rajtfeledkeznék, viszont mennyire használhatatlan lenne az az órástanonc, akinek az óraszerkezet finom részletei nem kötnék le egész szellemi éberségét s helyette minden faliórának az ütése kizökkentené munkájából. A koncentráló képesség különböző foka dönti el más pályákon is, ha nem is ilyen éles ellentétben, a rátermettség, alkalmasság kérdését.

A legtöbben tanárok azért választottuk ezt a pályát, mert annak idején jól s elmélyedve tudtunk tanulni. A tanulás sikere fokozta elmélyedő képességünket s így lettünk a könyvnek, a tudománynak a barátai. Mi más jellemző lelki tulajdonságunk lehetett volna, mint az immanens érdeklődésünknek megfelelő erős koncentráló képesség. Minthogy pedig a figyelem intenzitása és megoszlása fordított arányban vannak egymással, vajmi kevés hajlamunk volt a figyelem gyors váltakozására, a környezet gyors áttekintésére, vagy épen figyelmünknek a megosztására.

A régi típusú iskolában ez nem volt baj. A tanítás módszere nem különbözött, vagy alig különbözött a tanulás módszerétől, a nevelés pedig rejtett tényező s inkább „melléktermeke" volt a tanításnak. Gondoljunk csak a katedrára telepedett nyelvész tanárra, amint az auktorokkal, szótárakkal, jegyzeteivel, kikészített órájával elhelyezkedett s a felelőket is tökéletesebb figyelemkoncentrálás kedvéért a katedrához szólította. A padban ülő tanulók is többnyire magukba merülve, elszigetelve lesték a hangokat, hogy maguknak otthoni elmélyedésükhöz megfelelő útbaigazításokat feljegyezhessenek. Az évi munka vezérfonala a tankönyv, az auktor, a tananyag volt, tehát tanmenetre nem igen volt szükség. Az óra menete is egyszerű volt: felelés, magyarázat, leckekijelölés. Óravázlatra sem igen volt szükség.

S ime, most egyszerre merőben más munkamenetet, más munkamódszert, sokkal élénkebb munkaütemet (45 p. órák) és sokoldalú bonyolult tevékenységet várunk tőle. Hiszen alkalmazkodnia kell az elemi iskolából most érkezett gyermek, vagy a serdülő ifjú lelki konstitúciójához, a lélekformálás, lélekébresztés, öntevékenység stb. fokozott követelményeihez.

Megkívánjuk, hogy szálljon le a katedráról és u. n. élénk osztályfoglalkoztatás mellett: *figyeljen* a célszerűen felteendő kérdésekre, a pillanatnyilag elbírálandó feleletekre, az ehhez alkalmazkodó, továbbfűző kérdésekre, az egész gondolatmenet irányvonalára, az eredmény kibogozására, kiértékelésére. *Élje át* növendékeivel együtt az ismeretértékeket; *örüljön* az örülőkkel a feltalált ismereteken; *értékelje* az etikai és esztétikai vonatkozásokat; sarkítsa ki a nevelőmozzanatokat és tanulságokat. *Vonja bele* ezekbe az érzésekbe és akaratindításokba az egész osztályt, gondoljon a derűs hangulatra, kedélyre. *Figyelje* növendékeit, magatartásukat, a kezdeményezés, logikus gondolkodás szempontjából, érzelmi emoiocikat, fegyelmezettségüket, értelmességüket, gyors, vagy lassú észjárásukat, leleményességüket, beleélőképességüket, odaadásukat, elmélyedőképességüket, tárgyszeretetüket, szorgalmukat, munkakedvüket, ezenkívül: *munkáltató munkaközösség* esetén munkaképességüket, részvételüket,

mint vezetőket, vagy vezetetteket, kézügyességüket, gyámoltalanságukat, feltaláló képességüket, társas érzésüket, önzetlenségüket. Közben esetleg *szemléltessen*, rajzoljon a táblára, rajzoljon térképet, végezzen kísérletet; *figyelje*, hogy rögzítik munkafüzetükbe a táblai rajzot, vagy a vezérszavakat, a vázlatot. *Ügyeljen önmagára*, elhelyezkedésére, magatartására, választékos beszédére; *kerülje* a tárgytól való elkalandozást; *ügyeljen* az *időre* is, hogy az órát kellőleg tagolhassa s rá ne csengessenek stb. stb. Mindezt *attól a tanártól* kívánjuk, aki eddig minden sikerét, eredményét, értékét, megbecsülését, talán még előmenetelét is *elmélyedő-*, koncentráló-képességének, búvárkodó hajlamának köszönhette. De a követelmények felsorolása korántsem teljes még. A nevelés hangsúlyozottságánál fogva a tanításnak fenti, úgyszólván technikai mozzanatait át kell itatni lelkiséggel, az érzelmi és akarati tényezőkkel, mélységes metafizikai vonatkozásokkal. Hiszen a nevelés legfőbb eszközének is a tanítást tartjuk. Azt a tanítást, amelyben a tanár és növendéke lelke az értékélmény közös átélésében találkozik, ahová a tanárt az ismeretértékek közös újraátélésének vágya, a növendéket a felajzott érdeklődéssel várt ismeretélmény megszerzésének vágya hajtja. Csak az ilyen vágyak találkozásában kiteljesedett tanításnak van meg az a döntő nevelőhatása, amely minden ellenkező környezeti hatásnál erősebb, amely tehát a növendékeket ért zűrzavaros környezeti hatások ellenére is megtartja uralkodó, döntő befolyását.

Ezt a nevelőhatást, a tanítás igazi lélekformáló hatását azonban ezidőszerint talán csak kivételesen, csak különleges beállítottságú tanártól várhatjuk el. Keresnünk kell tehát az ilyen lelki beállítottsághoz vezető utakat.

A tanártól, nevezetesen az osztályfőnöktől, azonban a szűkebb értelemben vett nevelés célkitűzéseinek megfelelő konkrét tevékenységeket is elvárunk. Elvárjuk tőle, hogy megszervezze és irányítsa az *osztály életét*, hogy a közösségi szellem nagy sugalmazó erőit is bevonhassa a nevelés munkájába. Ezért ismernie kell azokat az összetevőket, amelyeknek az *osztály egyénisége* az eredője. Ismernie kell eredetükben azokat a tényezőket, amelyek az osztály lelki összetételét, kollektív karakterét formálják. Számon kell tartania az egyenkint megismert növendékek mindegyikének erőfeleslegét; fel kell derítenie az egyeseknek a közösséghez való viszonyát, s e mellett a maga személyes kapcsolatainak szuggesztív hatása alá kell vonnia és ott megtartani mindnyájukat, de különösen a hangadókat. Figyelni az osztályt, az egyeseket, a csoportokat és az egészet és résen lenni, hogy felhasználhassuk, jó irányba terelhessük az összes erőket, még az érés korszakában mutatkozó nagy átalakulások *kósza energiáit* is. Valóban szerteágazó és a legagilisabb típusú tanárt is próbára tevő feladat. Mindez hozzátartozik azonban ahhoz a konkrét tevékenységhez, amit iskolai nevelésnek, osztálynevelésnek mondunk.

Ennek a tevékenységnek a jól bevált osztályfőnöki óra csak alkalmi színteréül szolgál. Nem lehet célunk most az osztályfőnöki órák méltatása, sokkal inkább rá kell mutatnunk azokra a feladatokra, amelyek ennek a nevelőtevékenységnek lényeges kiegészítői, sőt talán kiinduló pontjai. A tanulók egyéni megismerése, lelkialkati tényezőiknek és életkörülményeiknek beható ismerete nélkül ugyanis képtelenség volna céltudatos és eredményes nevelőténykedésre vállalkozni. Hogyan is vállalkozhatnánk lelkek formálására, ha nem ismerjük jellemvonásaikat. Hogyan

is bízhatnánk nevelőhatásunk maradandó eredményességében, ha nem ismernők azokat a tényezőket, amelyek az otthoni környezetben jelentkeznek. Hogyan is tudnók kiegészíteni, sőt gyakran ellensúlyozni azokat a hatásokat, amelyek a mi nevelőhatásunkkal intenzitás tekintetében legalább is egyenrangú félként a szülői ház hatásaként jelentkeznek? Nem kellene-e kezünkbe venni a szülői ház környezethatásának megszervezését is? Itt jelentkeznek a kiegészítő feladatok: a növendékek egyéni megismerése, lélektani rejtélyek felderítése, bizalmas megbeszélések, otthonlátogatások, szülők iskolája stb. stb.

Végére értünk a *követelmények* felsorolásának, rá kell mutatnunk a mai tanárra nehezedő feladatok teljesítésének *lehetőségeire* és követendő *módjára*.

A lehetőségekről szólva a mai lehetőségekre gondolunk. Számolnunk kell a fentiekben jellemzett mai tanár dominálo típusával, a tudományos elmélyedőkészségénél fogva tanárrá lett, tudományos munkássága alapján képesített és a hagyományos iskola munkamenetéhez szokott tanár lelki adottságaival. Talán lesz majd idő, amikor a tanárképzés tökéletesedése, a gyakorlati követelményekhez igazodása következtében olyan tanárok állnak majd a helyünkön, akik alkatuknál és az új célkitűzéseknek megfelelőbb kiképzésüknél fogva meg tudnak felelni annak a lélektanilag sem könnyen megoldható feladatnak, hogy a tanulmányokba való elmélyedő hajlamuk ellenére a mai nevelés-tanítás disztributív követelményeinek is teljesen meg tudjanak felelni. Most számolnunk kell azzal, hogy a mai tanári generációtól csak megfelelő átképzés, átszerveződés után várhatjuk el joggal, hogy a vázolt követelményeknek megfeleljen.

Az *átképzés tényezőit* véljük látni részben azokban a rendszabályokban, amelyek a nevelőtanítás tervszerű előkészítését vannak hivatva biztosítani, továbbá a szűkebb értelemben vett nevelést megalapozó és a növendékek jellemképének megalkotásához vezető u. n. „személyi lapok" rendszerében, amelynek bevezetése hír szerint küszöbön áll. Az átszervezés alatt álló nevelőtanításnak ezekben a fontos *segédeszközeiben* látjuk a nagy munka megindítóit, amit épen azért a munkásságának magasabbrendűségében bizakodó, a nemzetnevelés felelősségének súlyát érző és a hivatásszeretettől áthatott tanárnak szíves készséggel és örömmel kell vállalnia. Ezt a készséget a félreértések és túlzások kiküszöbölésével és a legteljesebb meggyőzés fegyvereivel mindenáron biztosítani kell.

A nevelőtanítás előkészítését célzó rendszabályok értékéről, a *tanmenetek és óravázlatok* problémájáról volt alkalmunk szólni és rámutatni ezeknek a teendőknek a kötelességtudó, lelkes tanár egyéni szempontjából is kívánatos voltára és értékességére. Bármennyire szükségét érezném, hogy állításunkat meggyőző okfejtéssel bizonyítsuk, ismétlések elkerülése végett e helyen csak utalunk a Cselekvés Iskolája decemberi számában megjelent cikkünkre.[2] Most a másik *segédeszközről*, a személyi lapok rendszeréről, mint a nevelés munkájának nemcsak fontos előkészítőjéről, hanem a lélektani problémákban még nem kellőleg tájékozott

[2] Róder P.: A nevelőtanítás előkészítése. A tanmenetek és óravázlatok problémája. (Cselekvés Iskolája 1936—37. tanév 3.—4. sz.)

tanárnak munkáját megkönnyítő és értékemelő hatalmas segítőjéről kívánunk szólni.

Az egyes növendékek egyéni adottságainak, öröklött lelki alkatának. az egyén alakulását meghatározó hajlamoknak, diszpozicióknak és a fejlődést befolyásoló környezeti hatásoknak felderítése fáradságos utánjárást és sokszor egészen bonyodalmas eljárást igényelne. Ismételt otthonlátogatás, a szülők ismételt meghallgatása, a tanulók iskolai magaviseletének megfigyelése, bizalmas beszélgetések, élményi iskolai dolgozatok stb. vezetnek erre a megismerésre, bár a rejtettebb alkati tényezők csak lélektani vizsgálatok, próbák (tesztek) és a kísérleti gyermeklélektan egyéb eljárásai révén deríthetők fel. Elismerjük a Magyar Psychológiai Társaság 1932. évi Elaborátumában közölt panasz jogosultságát, hogy a tanárságnak a tanulók lelki problémái megértésében és munkájuk megítélésében fogyatékos a lélektani érzéke és ezért a hiányok pótlásául lélektani és pedagógiai továbbképző tanfolyamok rendezése halaszthatatlan szükségesség. A fogyatkozások oka önként adódik a tanárképzés rendszeréből, hiszen a pedagógiai és lélektani tanulmányokat akkor végeztük magunk is, amikor az előadásokból és könyvekből merített ismereteket csak az előttünk álló tanárvizsgálat követelményeinek szempontjából értékeltük. Nem tudtuk, helyesebben nem fogtuk fel, milyen szoros kapcsolatban vannak ezek az ismeretek hivatásunk teljesítésével s ezért bizony: ignoti nulla cupido, elég kevés elmélyedéssel készültünk — tisztelet a kivételnek — erre a vizsgálatra. Ez a szempont vezet most is, amikor hangsúlyozzuk, hogy ennek a feltétlenül szükséges továbbképzésnek az idejét az első néhány évi tanári szolgálat *utáni* időszakra tennők amikor az ifjú tanár az életből merített problémáinak megoldását és a lélek igazi rejtélyeinek felderítését várná ezektől a tanulmányoktól.

Addig azonban — ismételjük — segédeszközökre van szükség, amely a tanuló megismerésére irányuló eljárást *leegyszerűsíti*, megkönnyíti és a nagyobb áttekinthetőség, egyszerűség révén módot ad a kevésbbé járatosoknak a jellegzetesebb lelki tényezők és egyéb körülmények tanulmányozására, a tanulságok levonására és a tanuló jellemrajzának, lelki keresztmetszetének legalább megközelítő megbizhatósággal való felvázolására.

Talán 1934. XI. t. c.-kel kapcsolatos előmunkálatoknak (ankét a jellemnevelés ügyében 1933-ban) tulajdonítható, hogy azok az iskolák, amelyeknek a figyelmét a nevelés kisarkításának gondolata megragadta, egyidőben, egymástól függetlenül kísérletet tettek a tanulók jellemlapjának, u. n. személyi lapoknak egyöntetű megszerkesztésére (Szekszárd, Salgótarján). Azóta egyes iskolák még csatlakoztak ehhez az eljáráshoz (Dombovár, Magyaróvár, Hatvan stb.) Az újabb neveléstani művek is közölnek hasonló kérdőíveket (Marczell Mihály: Bontakozó élet) sőt a Magyar Psychológiai Szemle 1935. évi 1—2 számában Boda István tollából „Tervezet" jelent meg a „válogató értelmességvizsgálat" és „személyi megfigyelő napló" tárgyában, mely utóbbit a M. Psych. Társ. választmánya a társaság ajánlásával a nagymélt. vall. és közokt. Miniszter Urhoz terjesztett. Ezeknek az összehasonlításával és bírálatával most nem foglalkozunk s csupán felhívjuk ezekre az érdeklődő kartársak figyelmét.

Röviden ismertetjük a Szekszárdon évekig használt u. n. *Ifjúságtanulmányi íveket.* Ezek a személyi lapok három részre tagozódnak. Az I. rész a növendék vallomását tartalmazza, a II. részben az otthon közlései vannak, a III. részt pedig az adatokat feldolgozó tanár (osztályfőnök) tölti ki.

Az I. rész a tanuló általános, személyi adatai után a szülői házra, a reggeli időre, az iskolai életre, majd a délutáni munkára és szórakozásokra vonatkozó kérdéseket sorolja fel. Ezek közül kiragadunk néhányat:

Legjobb barátom. Testvéreim, fiúk . . . évesek, leányok . . . évesek. Szállástársaim. Szállásadóm gyermekeinek száma: fiúk, leányok, koruk. Kik laknak még a lakásban? *Reggel* mikor kelek? Szoktam-e reggel tanulni? (mennyi ideig?) Rendszeres házitornát végzek-e, hányszor, hány percig? Iskolába menet kik a pajtásaim? *Az iskolaban* tudok-e mindig figyelni? Mi gátolja figyelmemet? Kedves tantárgyaim. Melyik osztálytársamat tartom a legkülönbnek? Miért? Kik a hangadók az osztályban? Melyik szegény társamon szeretnék segíteni? Milyennek tartom az osztály magaviseletét, szorgalmát, tehetségét? *Otthon* hol szoktam tanulni? Van-e külön íróasztalom? Lezárható fiókom? Van-e kifüggesztett napirendem? Tanulási időm . . . óra naponta. Szeretek-e tanulni, ha igen, miért? Egyéb délutáni elfoglaltságom. *Szabad időmet* mivel töltöm? Szoktam-e naplót írni? Napilapot olvasok-e? Ifjúsági folyóirataim. Olvastam-e ifjúsági műveket? (pl. Förster Fr., Tóth Tihamér) *Terveim.* Évvégére . . . -rendű bizonyítványt szeretnék. Szünidei terveim. Milyen életpályát választanék (atyám foglalkozását)? Miért választottam? Hogyan tud majd a mai fiatalság a Haza sorsán javítani?

A II. részben az apa, azután az anya, majd az esetleges szállásadó nyilatkozik. A hozzájuk intézett kérdések közül kiragadjuk:

Az édesapa, nevelőapa, vagy gyám megjegyzései a fenti vallomásra. A tanuló otthoni viselkedése. Természete (játékos, hirtelen, jószívű, stb.) Alvása (nyugtalan, nyitott száj, stb.) Táplálkozása. Milyen betegségeken esett át a tanuló? (mikor?) A családi nevelés esetleges nehézségei. Van-e olyan körülmény, amely a tanuló viselkedését vagy gyengébb tanulmányi eredményét megokolja? (árvaság, előélet, vérszegénység, polip, hirtelen növés stb.) Ellenőrzi-e az apa a tanuló olvasmányait? (Házikönyvtár selejtezése?) Mi módon jutalmazza vagy bünteti a szülő gyermekét? *Az édesanya* vagy nevelőanya, rokon megjegyzései. Megtartja-e a tanuló a napirendet? Hány órát tanul naponta? Van-e valami mentség a tanuló javára? Járt, vagy jár-e a tanuló leányos (fiús) társaságba? Észrevehetők-e rajta a „kamaszság" jelei, ha igen, mióta? Ellenőrzi-e az anya a tanuló íróasztalát, zsebeit, fiókját? *A szállásadó jelentése.* A tanuló engedelmessége, szorgalma, pontossága. Barátai nincsennek-e rossz befolyással rá? Napirendjét betartja-e? Hány órát tanul naponta?

Mint látni a kérdések között van több olyan is, amelynek inkább sugalmazás a célzata, semmint az igazságnak a felderítése (könyvtár, napirend, íróasztal stb.) A környezeti tényezőket kutatja a többi kérdés, amelyek közt nem egy a szülői fogadóórákon közölt általános és ismétlődő mentségek területén mozog. Hadd döntse ki a szerető szülői szív legszentebb érzéseiből fakadó fájdalmát! A legközelebbi szülői fogadóórán ezeknek tudatában annál inkább marad idő az érdemleges, mélyebbre ható megbeszélésre és tanácsadásra.

Itt szólhatnánk az iskolának arról a feladatáról, amely reá a szülői ház nevelőhatásának a lehetőség szerinti megszervezése tekintetében hárul. Egyes iskolák rendszeres szülők iskoláját rendeznek. Ide tartoznak az osztályszülői értekezletek is, jól kiválasztott témáikkal, mint az ebben az iskolában is tapasztalható. Tény az,

hogy a mai iskola tudatában van a környezeti hatások fontosságának és arra törekszik, hogy a szülői ház befolyása is az iskolai nevelés célzatának megfelelő „adaequat" miliőreakciókat váltson ki. A személyi lapoknak ez a része alkalmas kiindulópontja a szülői ház bekapcsolódásának.

A III. rész az osztályfőnök és a tanárok jegyzeteinek szolgál. A testület egyöntetű szempontjainak kialakítása céljából itt is kérdőpontokat sorolunk fel. Vannak köztük nem épen közkeletű fogalmak. Ezeket is a sugalmazó kérdések közé sorolhatnók. Bizonyos alapfogalmak elsajátítására ma már törekednie kell a tanárnak. Néhány kérdést közlünk:

Testalkata (zömök, astheniás). Fejlődése. *Érzelmi* típus (befelé fordultság, érzékenység, zárkózottság stb). *Akarati* képességei (kezdeményezés, vállalkozó képesség stb). *Értelmi képességei.* Figyelme. Érdeklődése. Emlékezete. Képzelete. Beszédkészsége. *Szociális beállítódása* (barátkozó, hangadó, adakozó, önző stb). Viselkedése a munkaközösségben (vezetésre váró stb). *Környezettipus* (városi, falusi, egyetlen gyermek, elkényeztetett stb). *Erkölcsi megbizhatósága.* A szaktanárok megjegyzései. *Általános jellemzés. Jövő intézkedések.*

Az I. és II- részre vonatkozólag a várható feleletek őszintesége tekintetében lehetne kételyeket támasztani Ennek eloszlatása ismételt iskolai megbeszélés és szülői értekezletek után nem sikerült teljesen. Megnyugtató azonban, hogy aránylag kevés esetben tapasztaltuk az őszinteség hiányát és ezekben az esetekben is első pillantásra szembetűnő volt a zárkózottság, vagy épen — vajmi ritkán — a félrevezetési szándék. Utóbbinak csökkentése céljából csillaggal jeleztük azokat a kérdéseket, amelyekre nem kivántunk feltétlenül feleletet.

Végül megemlíthetjük még, hogy az ismételt személyi lap a fentebb említettek közül *egyike a legegyszerűbbeknek*, amely véleményünk szerint leginkább számol a mai lehetőségekkel. Bizhatunk benne, hogy a kérdés végleges rendezése is ilyen, vagy még egyszerűbb megoldást fog eredményezni. Az ilyen egyszerű személyi lapok valóban *segítőeszközei* a tanulók megismerésére törekvő tanárnak, aki ezek hiányában sokkal bonyolultabb utakon sem tudna megbízhatóbb adatokra szert tenni, mint ezzel az ugyan gondosságot feltételező, de aránylag mégis kényelmesnek mondható eljárással.

Befejezésül ismételjük és egészítsük ki a tanárság mai beállítottságából és az átképzés szükségességéből levont tanulságokat:

1. Segédeszközökre van tehát szükség. Ezek a segédeszközök: a tanmenetek, óravázlatok és a tanulók személyi körülményeit felderítő egyszerű személyi lapok.

2. A tanárságnak rendszeres átképzéséről kellene gondoskodni. Ezeknek a módja részben adva van a „szemináriumi napok", bemutató és „mintatanítások" rendezésével. Gondoskodni kellene azonban rendszeres pedagógiai és lélektani *továbbképző tanfolyamokról is.*[3] A továbbiakban gondoskodni kell, a kérdések szőnyegentartásáról, könyvismertetések, megvitatások, vitairatok és egy új szónoki műfaj: a pedagógiai szónoklatok meggyőző ereje útján.

3. A mai tanárnak pedig időt kell adni erre az átszerveződésre. A követelmények alkalmazásánál tehát mértéket kell tartani. Az újszerű

[3] V. ö. Róder P.: A tanárság pedagógiai továbbképzéséről. O. K, T. E. Közl. 1930. 347. old.

elvek érvényesülését tehát csak fokozatosan szabad megkövetelni és egyelőre meg kell elégednünk az egyszerűbb és csaknem önként vállalt, de készséges lélekkel végzett megoldásokkal.

A legnagyobb hiba talán abból származnék, ha az időszerű követelmények megvalósulása nem tartana lépést a tanárság átképzésével, ha a kényszerű végrehajtás megelőzné a jobb és célszerűbb eljárásról való meggyőződést. Tudva tudjuk és magunkon tapasztaljuk, hogy tanításunkban csak annak van foganatja, amiben magunk is hiszünk, amihez lelkünket adjuk. Hogy lenne tehát gyümölcsöző az olyan rendszabály, amit összeszorított fogakkal parancsszóra, de minden meggyőződés nélkül hajt végre maga a nevelőtanár. Legyen az elsőség tehát a meggyőzésé, az eddig is mindig a jobbat, értékesebbet, tökéletesebbet kutató áldozatos lelkű tanár belsőjében is elfogadott, helyeselt és így meggyőződéssel követett fokozatos fejlődésé. Ezeket az elmondott gondolatokat is a meggyőzésre, helyesebben a meggyőződés mélyítésére, tudatosítására való törekvés vezette.

Röder Pál.

Középiskolai kérdések a tízéves Magyar Szemle tükrében.

Az új középiskolai törvény nyugvópontot jelent és rendet teremt közoktatásunknak ezen évek óta hullámzó területén. Az elmult évtized iskolapolitikai törekvéseinek egyik ütköző pontja volt a gimnázium kérdése. Ennek megvitatása sokszor túlnőtt a szakszerűség szempontjain, a körülötte felvert hullámok nem mindig maradtak meg „a tiszta pedagógia" keretei között, s az illetékesek minden megnyilatkozását a közvélemény ezernyi kívánságának kórusa kísérte.

Röviden azt a képet akarjuk összeállítani, amelyet a magyar közintelligenciának egyik vezető lapja, a Magyar Szemle középiskoláról írott cikkei tükröznek. Nemcsak a felvetett kérdés megoldottsága indokolja ezt a visszatekintő lapszemlét, hanem a folyóirat megindulásának jubileuma is. Azé a folyóiraté, amely beköszöntője szerint

„minél szélesebb rétegekben óhajtja elterjeszteni ugyanazon nemzeti öntudatot . . ., mely nemzeti történelmünk utolsó századaiban annyiszor élt, mint frázis és oly ritkán, mint valóság". Ennek az öntudatnak elevennétételében, „hinnünk és tudnunk kell, hogy a magyar műveltség az európai kultúra területein is kimagasló büszke jelenség. . . . Ezt a magyar kultúrát kell nem néhány száz, vagy ezer műveltnek, hanem a nép széles rétegeinek mielőbb megismerniök, megszeretniök, és benne részesedniök. Mert ha nem, úgy elhomályosul a jövő és elvész a nép." — (Szekfű, *A magyar folyóirat problémája* I. 3—4.)

Minél szélesebb körökhöz akar fordulni ez a közösségi nemzettudatra nevelő folyóirat, annál tisztább igazságokat akar nyujtani, a legtanulságosabb kérdések tárgyalásával törekszik közönségét önálló ítélkezésre szoktatni.

Időrendű felsorolás helyett nézzük röviden, hogy milyen vonatkozásokban szerepelt a középiskola a M. Sz. cikkeiben? Voltak-e elvi állásfoglalásai ezzel a nevelő intézménnyel szemben, amely éppen ezt a közértelmiséget, remélt olvasóközönségét bocsátja ki évről-évre? Megtudta-e érezni a gimnáziumnak a napi érdeklődést is túlélő feszültségét, tndott-e friss szemponttal hajolni az onnan kikerülő új nemzedékhez, maradék nélkül bele tudta-e állítani a középiskola felmerülő kérdéseit a magyar művelődés szellemi és területi integritásába?

Alig van ennek a folyóiratnak olyan kötete, amelyikben ne volna iskolánkat érintő hosszabb-rövidebb cikk. Nem egyszer éppen a M. Sz. egy-egy írása körül indult meg bizonyos vélemény-tisztázás.

Az elvi álláspontot képviselő cikkek sorozatát *Balogh József* közismert írása indította meg: *Középiskolai kérdések az egyetem szemszögéből.* (I. 253—263.) Hetvenöt egyetemi tanár válasza alapján próbálja felállítani annak mérlegét,

hogy a felnövekvő új nemzedék mennyi hasznát látja a görög-latin háttérbe szorulásával előnyomuló modern nyelvi oktatásnak, elősegíti-e az 1924. XI. t.-c. a reálgimnázium megalkotásával a magas tudományos élet zavartalan folytonosságát a padjaiból kikerült egyetemi hallgatók tanulmányi készültségével, szellemi beállítottságával.

Az egyetemi tanárok nyilatkozatai csaknem egyértelműen a humanisztikus gimnáziumban jelölik meg a tudományos oktatás igazi, semmiképen sem nélkülözhető alapépítményét.

Ezt a tárgyat megtaláljuk most már jóformán mindazokban a megnyilatkozásokban, amelyek a középiskolával kapcsolatosak. *Szekfű Gyula* szerint (*A négy egyetem* VI. 322—331.)

meg kell szüntetni a tudományos kutató munkát bénító körülményeket. Ezek közé sorolja a latin nyelv nemtudását. A latin nyelv elleni szinte demagógikus hajsza mellett legjobb úton vagyunk a félműveltség felé, amikor az ország jogászvezetői és tanítói az európai kultúrának kútfőit már csak harmad-negyed kézből ismerik.

A latin nyelvi tanítás tehát túlnő egy tantárgy kérdésén. Eszköz kultúránk európaiságának megtartására, összekötő kapocs egyedülvalóságunk és a nyugati keresztény-műveltség között. Ennek nyelvtudományi igazolását olvashatjuk *Gombócz Zoltán* cikkében: *Nyelvtudomány és nyelvtanítás.* (XIII. 218—221.)

A magyar nyelvtan ne adjon indogermán kategóriát. Legyen az élő anyanyelv továbbadója és tudatosítója. A modern nyelvek tanítása a latint követeli alapvetésnek, de kultúrbázisnak is. Az a nép, amely a latint és a humanizmust kizárja iskoláiból, odajut, ahova a szovjet, tudatosan kizárja magát az európai művelt nemzetek kultúrközösségéből — idézi Meillet szavait.

A magyar közönség a gimnázium latin vitájában tényleg nem igen látta a művelődés gyökeréig lenyúló elvi kérdést, műveltségünk európai eligazódásának gondolatát. Erről panaszkodik *Balogh József*: *Iskolarendszerünk anarchiája felé?* címen. (XIV. 340—346.)

A középfokú oktatás kérdése nem valami pedagógiai szakügy, hanem a szellemi nemzetvezetés egyik legsúlyosabb kérdése. Éppen a gyakorlati élet szempontjából ajánlatos a humanisztikus iskola. Másutt a radikális politikai hullám csökkenti a gimnázium humanisztikus jellegét, míg nálunk a keresztény újjászületés

teremti meg azt a gimnáziumot, amelyben a görögöt nem kell tanulni, a reálgimnáziumot, amelyben a latin kihalásra van ítélve. Ezzel a magasabb magyar műveltség — minden nemzet tudományos és öntudatos gondolkodásának alapja — elveszti kapcsolatát az európai multtal, de meglazul összeköttetése az európai jelennel is.

A reálgimnázium nem humanista iskola, de nem is reáliákon épülő tanintézet, felesleges poliglottiával bajlódó nyelviskola. A sok modern nyelv helyett az átlagos közintelligenciának éppen elég a német nyelv alapos tudása a nagyvilággal való kapcsolatok fenntartására.

Az erről a kérdésről hangoztatott szempontokat foglalja össze *Huszti József* (*Hóman Bálint középiskolai reformjához.* XXIII. 33—40.) A humanista tárgyszeretetét a gyakorlati lehetőségek megbecsülése színezi, amikor sajnálattal állapítja meg, hogy a középiskola munkájához szükséges nyugalomból az utolsó évtizedben a középiskolának nagyon kevés jutott. A mostani zűrzavart haladéktalanul rendezni kell.

Legnagyobb teljesítmény lesz, ha úgy sikerül az egységes magyar középiskolát megalkotni, hogy azt az egységes iskola ellenzői is a legőszintébb örömmel üdvözölhessék. Minden reform-mozgalom végső gyökere a latin (és görög) tantervi helyzetének módosítására irányul. Európai kultúrközösségünk sürgeti a latinoktatást, míg a szelekciótól való irtózás fűti a latinellenes társadalmi összefogást. Pedig a szebb jövőbe vezető út csak a nehéz középiskolán át remélhető, amely több munkára kényszeríti a diákot, mint a „játszva tanítás". A régi gimnázium többé nem hozható vissza. Ezért többet ér, ha az elérhetetlenről lemondva, a megfogható eredmények biztosítására koncentráljuk az erőket.

E tíz év középiskolai kérdéseinek központja kétségtelenül a gimnázium humanista hagyományainak védelme és megőrzése volt. A M. Sz. sokszor hivatalos törekvésekkel szemben vállalta a klasszikus értékek védelmét. A könnyen kormányozható és minden újításon könnyítéseket értő közvéleménnyel szemben az oktató nevelő munka szempontjaiért szállt harcba ilyen irányú cikkeiben. A magyar művelődés évszázados gyökereit és legnemesebb hagyományait igyekezett tovább ápolni, amikor az „élettől elmaradt" latin gimnázium védelmének helyet adott a folyóirat hasábjain. Minden tiszteletünk mellett se tudjuk szónélkül hagyni, hogy a latinos középiskola sikeres restaurálásáért folytatott harcában elsősorban a gimnáziumnak, mint az egyetemi oktatás propedeutikájának szempontjait sorakoztatta fel, figyelmen kívül hagyta azonban a magyar középiskolának nagyobbik, tömegintelligenciát formáló feladatát. Kétségtelen, hogy a nemzetvezető szellemi elite, a magyar „Sophokracia" féltő szeretete és remélt pótlásának igényes hite sugárzik ezekből az írásokból és nyerte azóta szentesítését a törvényes intézkedésekben. De a megszélesült magyar közművelődés szempontjából önkéntelenül felvetődik a kérdés, vajjon minden tanulónak kívánatos, alkalmas, szükséges — a tisztán tudományos munkára képesítő gimnázium? Éppen ennek az iskolának mai kizárólagossága nem vezet-e szükségszülte, emberileg méltányos, de az eredeti célkitűzéseket veszélyeztető engedményekre? Úgy gondoljuk, hogy az ezen területen szükséges korrekciókat nem lehet didaktikai, módszertani eljárásokkal megoldani, vagy a szelekció területére utalni, hanem intézményesen a magyar élet szempontjait (az alulról jöttek sokfélesége és megnövekedett száma, a középosztályú csa-

ládok elesettsége, „az úriember" ideologia elferdülése és egyetlen társadalmi ideállá terpeszkedése, a gimnázium arisztokratikus színezete és egyénies nevelői eszménye, a magyar társadalom lassú széthullása, irreális életszemlélete és szociális felelőtlensége stb. stb.) felölelően, az egyetemes magyar oktatás és nevelésügy korszerű egybehangolásával lehet megoldani. Ezeknek a kérdéseknek elvszerű felfejtését reméljük és várjuk a M. Sz.-től. A humanista gimnázium — és a tudományos felsőoktatásról írott cikkek európain magyar szellemisége, a kérdés ezerágú vonatkozásainak folyóiratunk hasábjain megcsillanó problémaérzése szinte közóhajjá teszi ennek a művelődés-politikai és társadalom-etikai synthesisnek vázolását.[1]

Amint a latin nyelvet védelmező írásokat az európai humanitás gondolata vezérli, sajátos magyar értékeink aggódó szeretete sugárzik az anyanyelvünk, nemzeti irodalmunk középiskolai vonatkozásairól megjelent cikkekből. *Eckhardt Sándor* (*A magyar nyelv* II. 373—375.) panaszolva írja, hogy a klasszikus nyelvek krízise mellett nem vesszük észre, milyen nagy a baj saját drága anyanyelvünkkel is.

Sehol egy ötlet, nyoma sincs a könnyebbségnek. A tudósok csarnokában sincs különbül. A baj csak ott kezdődhetett, ahol a nyelv kultuszát olthatnák az emberekbe: az iskolában. Itt nem tanítottak szép szabad szóra, a szavak, kifejezések kultuszára. Nem volt rá eset, hogy a tanár közös munkában széjjelboncoljon egy-egy szép lapot, nyelv, szavak, kifejezések, stílus szempontjából. A latin országok már régen nem a „quid", hanem a „quomodo" szempontjait követik ezen a területen. Minálunk a magyar irodalmi kivonatok, közhelyekben színtelen méltatások eredménye, hogy a magyar középosztály nyelvén kívül él.

A közönség felületes és nyelvrontó nyelvtanellenes felfogásával hadakozik *Eckhardt* másik cikke: *Kell-e nyelvtan?* (V. 24—29.)

Kifogásolja a magyar középiskola polyglott-törekvéseit, illetve az idegen nyelvek túlzott támogatását. Ezeknek mindenáron való kultusza, mely csak külsőségeket hoz létre, határozottan a balkáni, vagy gyarmati kultúra jellemző sajátsága. Az eredményességhez nem kell sem radikális, sem költséges megoldás: lényegesen jobban fizetett tanári kar, kisebb tanuló számú osztályok, szigorúbb tanári és középiskolai vizsgarend, stb., de semmiképen a nyelvtan eltörlésének ideig-óráig népszerűsíthető, de az egyetemes nemzeti kultúrára annál károsabb eszköze.

Sok érdekes szempontot ad *Schöpflin Aladár*: *Irodalom és iskola* címen (III. 170—172.) a középiskolai irodalom-tanítás kérdéséhez az íróember, illetőleg az élőirodalom szempontjából.

A papirosadatok mellett ijedten kell látni, hogy középosztályunk irodalmi ízlése és ítélőképessége, művészi igénye egyáltalában nem áll arányban az irodalmi studiumra pazarolt idővel és vesződéssel. Ez irodalmi életünk legnagyobb baja és a magasabb szférákba való fejlődés legsúlyosabb akadálya. Az irodalmat az írók csinálják ugyan, de a közönség hatása alatt. Társadalmunk műveltjei csakis abban az életkorban olvassák az irodalom csúcspontján álló könyveket, amikor azokat még meg se tudják érteni. Az olvasók készségét épúgy kellene fejleszteni, amint a zenei

[1] Különös örömünkre szolgál *Áfra Nagy Jánosnak* időközben megjelent értékes cikke: *Ifjúságunk a gyakorlati életpályákon* (XXIX. 223—231 ll), mely szinte igazolása a fentieknek.

hallást csiszolta a társadalmi zenekultúra. Ez az értelmes, zeneileg érzékeny és lelkesedni tudó közönség a bázisa a szépen virágzó és fejlődő zenei életnek. Sajnos, ilyen irodalmi bázisunk nincsen. A magyar könyv-produkció minősége folyton és erősen sínyli ezt a bázistalanságot. Ezt szüntesse meg az iskola. Tanítsa meg az embereket olvasni. Mennél több embert mennél jobban. Erre a célra kell az egész irodalmi tanításnak az elemi iskolától kezdve az egyetemig koncentrálódnia.

A magyar nyelv és irodalom kérdésének egészen gyakorlati szempontú tárgyalását adja, egyben a célravezető eszközöket is felsorakoztatja *Bence István* (*A magyar nyelv középiskoláinkban.* XXIII. 161—169.)

Az 1883. évi tanterv és utasítás a maga idejében nagyszerűen oldotta meg a magyar nyelv és irodalom-tanítás szempontjait. Ma ez sok helyen átalakításra szorul. Nyelvkultúránk nincs, gyökérből fakadt fővárosunk sincs, amely irányítója lenne nyelvünk életének. A tantervi utasítások célkitűzése helyes, de az elméleti anyag kevésbbé szerencsés. Nem veszi figyelembe a fiatal lélek fejlődési fokozatait. A nyelvtani anyag mai formájában kívül esik a gyerek érdeklődési körén. Később túlsok a rendszer, időelőtti elmélet. A megkövetelt műveket nem bírják kellően feldolgozni, sokszor még elolvasni sem. A tanárképzés nem nézi a magyar-szakos jövendő tanítói feladatait. Egy lélektani alapokra helyezett, fokozatosan bővülő elméletet kell a mai merev rendszerezés helyébe állítani. Az óraszámot fel kell emelni. A tanárképzés ezen a területen is bővüljön a gyermek-pszichológiával. Meg kell írni a magyar nyelvioktatás módszertanát. Tudományos közérdeklődést kell támasztani e kérdés iránt.

A magyar irodalom kérdéseiben különleges helyet kap Arany János. *Balogh József* az olasz Lettura de Dante mintájára intézményesen akarja közönségünket Arany műveinek megbecsülésére nevelni, hisz az érettségi után a Toldin kívül alig ismer valamit intelligenciánk Arany műveiből. (*Arany János kultusza* I. 413—415.) *Kerecsényi Dezső* (*Az Arany évforduló után* XVII. 249—255.) sajnálattal állapítja meg a jubileumi megemlékezések szegénységét s az akkori Arany-cikkekkel kapcsolatban ír a mai magyar irodalmi közízlésben élő Aranyról, az ezt a képet továbbadó iskoláról.

Semmiféle intézményes nevelés se mondhat le arról, hogy egy költő műveiben ne válogathasson s ne azokat az alkotásokat állítsa elsőül növendékei elé, melyekben legkevesebb az alkotásban vajúdó lélek rándulása, viszont az alkalom meg több arra, hogy az irodalomszemlélet és ízlés tudatosítását — művészi és erkölcsi területen egyaránt — elvégezhesse. Lehet, sőt nagyon is valószínű, hogy a tudomány és az iskola ezt a munkáját nem jól végezte, lehet, hogy a tudomány iskolás igénytelenséggel dolgozott, az iskola meg a tudomány szárazságával, de Arany mintaadó és nevelő voltának hangsúlyozásában igaz és szükséges alapelvet állított fel a maga számára.

Az irodalom-tanításról, valamint az iskolai esztétikai nevelésről érdekes szempontokat ad Glatz Károly. (*Újból a középiskola* II. 285—289. *A képzőművészet iránti érzék nevelése az iskolában* III. 265—269.)

A középiskolai tantárgyak közül ezeken kívül más alig szerepel a M. Sz. írásaiban. Itt-ott sír fel egy-egy panaszos hang, amely a szakember fájó megjegyzéseiben egyetemesebb magyar értékek pusztulását siratja. Így *Szabó Pál Zoltán: Honismeretünk borzalmas hiányai* (XX.

274—276.) címmel keseregve állapítja meg, hogy mennyire nem ismerjük saját „házunk táját" sem.

A honismeret is elősegítené a magyarság egymás megismerését, a sürgős magyar egységnek tartalommal való kitöltését. Honismereti tudatlanságunknak oka elsősorban a honismertető földrajz hiányos és rosszul keresztülvitt középiskolai tanításában, a szalmázó tankönyvekben rejlik. Ezen a téren is a magyar művelődésnek borzalmas megsemmisülését jelenti a tanárság anyagi és e réven kultúrális leromlása. A britt diákot a világ minden tája fogadja, a svájci tanuló földjének minden részét megismeri: a magyar egyetemi hallgató tanárjelölt nyáron 3—4-es csoportban kedvezményes jeggyel, igazolvánnyal járhatná az országot, utazásáról beszámolót írna, rajzolna.

A középiskola helyzetének elvi kijelölése, bizonyos tárgyak központiságának hangsúlyozása mellett a középiskolai diákról és diáknak is van a M. Sz.-nek mondanivalója.

Az új idők új gyermekeinek olvasmányi érdeklődése többször foglalkoztatja a Magyar Szemle pedagógus íróit. L. *Ujvári Lajos*: *Mai gyermekirodalmunk* címen (XXV. 383—392.) azt az átalakulást mutatja, amelyet gyermekirodalmunknak meg kellett tenni a századforduló optimizmust hirdető alkotásaitól napjaink e nemű terméséig.

A realizmusra való törekvés az oka, hogy a történeti regény és elbeszélés kivesző félben van. Az újabb műveknek hősei nagyrészt gyermekek, az új idők fiai, talpraesettek, magabízók, sokat tanultak és láttak. Ez a rajz szinte teljesen földtől mentes, az eszmények elérhetetlen magasságába emelkedett. A realizmusra való törekvés, a problémalátás a formanyelvet is átformálta. Szinte mesterei a bonyolult mondanivaló egyszerű, világos, vonzó formába öntésének. Épígy a gyermekismeret is több a mai, mint a tegnapi íróban, aki egy kicsit mindig „felülről" kezelte a gyermeket, amaz már embernyi emberszámba veszi! A szak és írói készség fejlődésén kívül bizonyosan az is színezi ezen írók mondanivalóit, hogy a gyermek utolsó mentsvárunk, a forrón sóvárgott jobb jövő záloga.

A szerző nem marad meg ennek a belső elváltozásnak a rajzánál, amelyet sajnos a hivatalos iskolapolitika sok vonatkozásban még mindig nem akar tudomásul venni, hanem adatszerűen is nyomon kíséri: „*A diák olvasmányait*" (XXVIII. 54—63.) Különböző fővárosi és vidéki iskoláktól beérkezett 2521 válaszlap alapján próbál feleletet adni arra, hogy melyik egy-egy diák pillanatnyi legkedvesebb könyve, hetenként átlag hány könyvet olvas, az iskolai könyvtáron kívül tagja-e más könyvtárnak napjaink középiskolai tanulója.

Örvendetes, hogy fiaink túlnyomó többségének ízlése a sokfelől fenyegető kísértések ellenére sem romlott meg. Az időelőtt olvasott könyvek a koravén gyermeket megfosztják a fiús élményektől, az ifjúvá, majd férfiúvá fejlődés természetes menetétől. Sajnálkoznunk kell, hogy csaknem minden negyedik magyar diák szegődött a rossz könyvhöz. A helyes irányítás hiánya, fogyatékossága a legszomorúbb jelenség. Jobban kellene ismerni a gyermek kezén megforduló könyveket, de a közöttünk forgolódó gyermeknek a lelkét is.

Sok értékes és érdekes diákpszichológiai megfigyelés és megjegyzés

élénkíti *Fábián Istvánnak* ugyanezen tárgyról írott egyéni hangú cikkét. (*Gimnazisták olvasmányai.* XXVI. 194—200.)

A diák kényszerítő eszköznek néz minden könyvet, amelyik az iskolával kapcsolatos és határozottan elkülöníti ezektől a maga szórakoztató olvasmányait. Kezdetben a szülői ház támogatásával szerzi meg ezen szórakoztató olvasmányát a hazafias, a jellemnevelő regényekben, vagy ismeretterjesztő kaland-leírásokban. Később a detektívregénnyel „saját lábára áll" és függetleníti magát a szülői háztól, meg az iskolától. Ez ma hamarabb történik, mint a háború előtt. A kamaszkor „Kétpengős" regénnyel elégíti ki erotikus kíváncsiságát. A hetedik osztály vége felé kialakul az osztály társadalmi képe. A tömeg megbecsüli és elismeri az elitet, annál is inkább, mert tanulmányaiban minduntalan rászorul ennek támogatására. Tulajdonképen az elitben szűnik meg a könyv jelzett kettőssége, mert a könyvben már nemcsak szórakoztatást, hanem okulást is keres a diáktársadalomnak ez a felső rétege. A régi és mai gimnazisták közt egyik legszembetűnőbb különbség az irodalmi érdeklődés hanyatlása, a tudományos művek iránti nagyobb vonzalom. Elsősorban a világproblémák érdeklik, másodsorban a magyarság kérdései. Az utóbbira egy-egy műveltebb tanár nyitja ki a szemüket. Néha egy-egy nemzetközi megnyilatkozás támasztja fel a kezdetben hazafias frázisokat ismétlő diákban a töprengő, problémalátó magyart. A gyermek játékszer-könyvéből az érettségizettnek útmutató barátja lesz. Ez a gimnázium nyolc évi munkájának eredménye.

A M. Sz. diákcikkeivel kapcsolatban nemcsak ilyen elméleti érdeklődésről számolhatunk be. Szinte páratlan gesztus volt, amikor a folyóirat vezetősége az ország érettségizett középiskolai tanulói között ezer jutalomkönyvet osztott szét, hogy a „nemzetnevelő célokat követő folyóirat és az egyetem felé törekvő ifjúság közt szellemi kapcsolatot teremtsen." A viszonzásul kért beszámoló levelek szellemi képét *Kerecsényi Dezső* foglalta össze: *Középiskolások a magyar kérdésről* címen (XII. 418-429.)

A revizió pozitív útjairól igen kevesen adnak véleményt. Legnagyobb élményük a magyar falu műveltségi és anyagi elmaradottsága. A mai középosztály s vele a falu mai vezető rétege szerintük alkalmatlan a város és falu kapcsolatának megteremtésére. Úgylátszik, hogy az egyetlen terület, mely erkölcsi ideálok megvalósítását és a munka lehetőségét kínálja, a magyar falu. Véleményük van a középiskoláról, tanáraikról, oktató eljárásaikról. Döntő többsége van náluk a görögellenes mozgalomnak. A latin valamivel jobb bánásmódban részesül, bár az is eléggé megtépázottan kerül ki kezük közül.

Ugyancsak az életbe kikerülő diákokról szól *TR: Az önképzőkörtől a szerkesztőségig* c. írása. (VI. 379—381). Az idősebb szerető testvér odahajlása, csalódásoktól visszatartó szeretete, a „nagy élet" reális képét is megmutató bölcseség, a soha nem lankadó önképzés szükségességét hangoztató erkölcsi komolyság jellemzi ezt a modernül rövid paranaezist.

Természetesnek találjuk, hogy a középiskolával foglalkozó cikkekben sok utalást találunk ennek az intézménynek munkásaira, a középiskolai tanárokra vonatkozóan. Szinte alig van olyan írás, amelyik valamiféle vonatkozásban meg ne emlékeznék róluk. Ezeknek a rövid rámutatásoknak hangja csaknem „unisono" állapítja meg azt a már lassan-lassan megbélyegző szinezetű közfelfogást, a tagadhatatlan tények egyszerű megállapítása nyomán, hogy ez a köztisztviselői réteg, amely a háború előtti

Magyarország polgári műveltségének hordozója, európaiságának hirdetője és hivője volt, és így minden hibája mellett is korigényeket tudott kielégíteni: mostoha sorsra jutott a jövő magyar élet szellemiségét lerakó „történelmi lendület" nem egész első két évtizedében. Felesleges lenne ezeknek a helyeknek adatszerű közlése, de örömmel állapitjuk meg, hogy a mai magyar szellemi élet vezetői ékesítik a panaszosok sorát. A középiskolai tanárság hálával könyvelheti el ezt a feléje csillanó szimpátiát, amelynek minden akadémikus jellege mellett is különös értéket ad az, hogy a tanárság ellenszinte intézményesen folyó ujságcikkháborúban mutatta meg erkölcsi erejét, továbbá, hogy nagyrészt kollégiális kiállásról van szó a boldog beérkezettek részéről a sokszor némaságra kárhoztatott támadott mellett. Ez a foglalkozási ág lassan-lassan kénytelen elviselni, hogy éppen a maga portáján kapjon legkevesebb elismerést és éppen azoktól a szerencsésebb sorstársaktól, akik sietve levethették ennek — a magyar „társadalmon kívül rekedt" (Hóman—Szekfü 2. kiadás V. 555.) osztálynak iskolamesteri köntösét.

A lépten-nyomon előforduló megjegyzéseken kívül *Kerecsényi* Dezső két önálló cikkét kell idéznünk. *„Tudomány és középiskola"* címen (XV. 69—75.) A szakember féltő gondjával látja azt a hasadékot, amely az egyetem, mint tudományos intézet és a középiskola, mint ismeretközlő szerv között támadt. Így megbomlott az a jótékony egymásrahatás, amely a századforduló nagy tanárnemzedékének működésében hozta meg a magyar tudományosság dús termését. Ez a komoly, tudományos elmélyülésében önmagára talált tanárideál — könnyen és közhelyesléssel szokták ezt ma a középiskola célkitüzését devalváló szólamok fölöslegesnek bélyegezni — vetette meg önfeláldozó lelkesedésében és épitő munkájában a magyar szaktudományok csaknem mindegyikének alapját.[2] Ha a magyar középiskolában lassan-lassan elhalványul a szolid tudásból áradó szellemi vezetés nevelő értéke, minden illetékes tényezőnek sürgető feladata egy olyan új tanárideál pozitív megjelölése, amely a ma követelményeihez alkalmazkodó nevelőiskola fókuszává tud lenni.[3]

[2]Hogy az ilyen „tanáros" elvont munka mennyire hálátlan volt mindig, hogy a magyar tudományosság mennyire nem lehetett, nem tudott az egyetemes magyarság élethalál kérdéseiben is jövőbe mutató figyelmeztetés, életet formáló akarat lenni tőle független „reális" körülmények miatt: Jancsó Benedek önemésztő proféciája mutatja. (*Szász Zsombor*: *Jancsó Benedek*. M. Sz. IX. 369—374.)

[3]Hogy milyen nehéz ezen a téren csak megnyugtatóan is egységes álláspontra jutni, éppen a M. Sz. cikkeiből próbáljuk nyomatékozni. Eckhardt S. A külföld és a magyar tudományos élet c. cikkében (VII. 85—90.) kifogásolja, hogy a tanárképző túlságosan megköti a jelöltek magánérdeklődését, leszállítja az idegen tudományos nívóját. — Holub József: Az egyetemi oktatás kérdéséhez c. hozzászólásában (III. 264—65.) szerencsésnek találja a tanárképzés 1924. XXVII. t. c. alapján történt megreformálását. Indokolatlan a szellemtudományok megrovása a tudományos haladástól elmaradt „iskolamesterekkel" szemben (Váczy P. Kultúrkatasztrófák. XX. 342—352.), hisz maguk a tanárok kérik a szaktudományok komoly eredményeinek pedagógiailag is felhasználható publikálását. V. ö. Kisparti: Középiskolai kérdések 99. l.

Míg a pozitívista szellemiség a maga képére és hasonlatosságára teremtette meg a magyar középiskolát, addig a modern szellemtudomány saját belső logikájától és problematikájától vezettetve csak másodsorban és egészen alárendelten enged abba olykor beleszólást pedagógikus érdekeknek. A tudós tanárt felszívta az egyetem, a receptív, állandóan tanuló tanártípust, az anyagi bajok állandósulása és a tanárság háború utáni speciális lefelé haladása akadályozza a tudományos fejlődés folyamába kerülni. Az iskola igyekezzék szaktudományunk eredményeit a maga pedagógiai nyelvére lefordítani és oktató nevelő munkájába felhasználni. De a szaktudósok se zárkózzanak el a középiskolák elől, ne csak kritikát gyakoroljanak, de irányító útmutatást is adjanak, ahogy ez Németországban, másutt is megvan. A továbbképző tanfolyamok szűkkörűek. Tudományos iskola találkozása oly pont lehet, melyen a megújuló egyetemes magyar kultúra szilárd talajt foghat a lába alá.

A magyar középiskolai tanárság kérdéseinek belső feszültsége színezi *Kerecsényi Dezső* másik cikkét: *A középiskolai tanárság*. (XXVIII. 151—160.) Az adatokba szürkített tények, a forma csiszoltságával kendőzött sebek hovatovább évtizedek óta marják a magyar középiskolai tanárok lelkiismeretét és emberi sorsát. Sajnos eddig csak egyes részletmegállapításaira keletkezett visszhang, pedig a problémák tömött gazdagsága, a megoldást sóvárgó jóakarat megérdemelné, hogy ne csak „baráti kedvező szemekkel" olvassák szak-berkekben, hanem komoly, elveket és életet tisztító megbeszélés, megvitatás, életté testesedés járjon a nyomában legalább azoknál, akiket életsorsuk még hosszú-hosszú időre a magyar ugar magvetőinek rendelt.

A nemzeti, sőt az egész egyetemes emberi közösségnek nagy váradalmai vannak a középiskolától. A nevelés feladatának terhét a maga teljességében mind a ketten át is adták neki. Az iskola vállalta a sokszínű feladatot: nevelni akar szerető családtagot, hithű lelket, jó honpolgárt és embert. Ennek a munkának végzői, a tanárok, szinte ismeretlenül élnek a nemzeti közvélemény előtt. Az érettségi találkozók alakította „szigorú, de igazságos" v agy „a figura" tanártipus mellett néha a társadalom is azzal az ideális arcképpel ajándékozza meg a tanárságot, amelyben ez oly szívesen szemléli önmagát. Az irodalomnak torzításait vagy lázadozva visszautasítja vagy tragikus személyiségének keretében visszahúzódván rezignáltan tudomásul veszi. A mai ifjabb tanárnemzedék egy részének, mely világot járhatott, a várakozásokban is szemlélhetett és tanulhatott, szinte hihetetlen minőségbeli igényei vannak. Ezek nem elégíthetők ki bármilyen szépen hangzó, de lomtári szavakkal. Innen ennek a nemzedéknek elégedetlensége; igaz, hogy ez a kisebbségé, de ez nem a magyar tanárság alsó színvonalán helyezkedik el. A változó idők sodrában a tanárság állandóan új és új módszertani kérdések felvételével próbálkozik. Ez a mesterség titkaival való foglalkozás sokszor ötletszerű önigazolásokat ad az eszmék rendezése és kritikai rostálása nélkül. A pszichológiai ismeretekben való gazdagodás és a gyermekhez való lehajolniakarás szintén módosítani fogja a mult századi görög — latin — német idealizmusba burkolt tanár szoborszerű képét. A nagy változásban egyelőre kevés a végérvényesen irányító szempont, a biztos megállást nyujtó alap. A középiskolai érték szempontjaiban a szekuláris eszmék és bizonyos ellenpólusok feszülése érezhető még akkor is, ha az iskolai tevékenység látszólagos nyugalmában már csak élettelenül zakatol. A nagy feladatok elvégzéséhez a tanárság belső erőinek magasra emelésével ki kell termelődni annak a tanár-elitnek, amely alkalmas a belső teendők elvégzésére, teljességre törekvő emberségük mintaadó lehet befelé, a

szakszerű közösség felé, kifelé pedig a szellem hódító erejével taníthatja a munka megbecsülését.

Talán nem érdektelen egy-két vonással bemutatni a középiskola hatásának, tanárai szereplésének rajzát azon cikkek kapcsán, amelyek egy-egy magyar város „arcképét" próbálták összefoglalni. Csak sajnálhatjuk, hogy az utóbbi években mind ritkábban jelennek meg ilyen cikkek, pedig tudatosítói, kiegészítői nem egyszer éles elevenjére tapintói voltak egy-egy vidéki központ általános képének, ismeretlen problémáinak. *Szarka* Géza *Székesfehérvár keresztmetszeté*-ben (IX. 227—235.) sajnálattal állapítja meg, hogy nincs meg a városnak az a kultúrlendülete, amelyek multjánál, nagyságánál, Budapesthez való közelségénél fogva várhatnánk. Sok vidéki városról újra, meg újra el lehetne mondani mindazt, ami Fehérvár középiskolai tanárairól olvasható.

Külön ki kell emelnünk a tanárság szerepét a város kultúréletében. A ciszterci-ta-rend tagjai rendjük és gimnáziumuk (1724) nagy multjánál és érdemeinél fogva domináns szerepet visznek. A főreáliskola, leánygimnázium és felsőkereskedelmi iskola tanárai a megélhetés súlyosbodó gondja ellenére ritka áldozatkészséggel vállalják a közért való kultúrmunkát és a népművelést. Ehhez kétségtelen ösztönző ereje van a jobbára idegenből odaszakadt tanárság tekintély és talajszerző törekvésének is. Mindez azonban bizonyiték arra, hogy az intelligencia felfrissítése egy város életére időnként haszonnal jár.

Sok érdekes különbözőséget mutat a két nagy református iskolavárosnak, Debrecennek és Sárospataknak szellemi „hiradója". Két országrész társadalmi rétegződése, kultúrfelfogása és története tükröződik ennek a két nagy Alma Mater-nek rajzában. *Hankiss János* eleven és lényegre mutató rajzát adja Debrecen kultúrájának. (V. 135—144).

Nagyon sok az érettségit tett kisgazda, ezek megszakitatlan lánca egy-egy családon belül. Az iskola és a diák — különösen a Kollégium és a kollégiumi diák — nemcsak nagy becsületnek örvend a legegyszerűbb emberek között is, hanem a közönség különös szeretetének tárgya, a debreceni polgárok szivügye. A földművesgyermek hirtelen fellendülését a magasabb társadalmi polcra előkészíti az „eltemetett" sok-sok érettségi. Iskolázás és az eleven műveltség persze nem ugyanaz és az érettségi sokszor igazán „el van temetve". Ennek egyik oka, hogy Debrecen és környéke mindig a legmagasabbra tartott, a legelméletibb iskolatípushoz ragaszkodott. Így az űr az iskolai műveltség s a civis élete és foglalkozása közt a lehető legnagyobb lévén, az iskola vajmi kevésszer nyomhatta rá bélyegét az életre. A gimnázium megkedvelésének okai közt szerepel a latin nyelvhez való ragaszkodás, mely a vidéki tősgyökeres, ősi jogrendszerének levegőjében lélegző magyarságnál természetes volt. Nagy szerepe van a humanisztikus gimnázium elterjedésében a diákok gazdasági helyzetének is, mert a Kollégium internátusi ellátása a gimnáziumba járással van egybekötve.

A magyar protestantizmus sok szép hagyományát érezteti *Trócsányi Zoltán* cikke *Sárospatak és főiskolájáról*. (VI. 21—29.)

Sárospatak nem lett igazán iskolaváros nemcsak külföldi, de még csak északmagyarországi értelemben sem. A lakosság élete tipikusan kisvárosi élet, amelynek a kuruchagyományok adnak egyéni színt. Az egyetemi végzettségűek, vagy érettségizettek társadalmában a legnagyobb tekintélye Patakon ma is a tanárnak van, nem úgy,

mint más vidéki városban, ahol a vagyonos gazda lenézi a szerény fixjavadalmazású tanárt. A főiskola a tiszáninneni református egyházkerület intelligenciájának kibocsátója, diákjai ennek kis exiztenciájú lakosságából sereglenek. Ezek előtt az iskolában tovább hirdetik a szegénységet, alázatosságot, lemondást, puritánságot, az egész iskola szelleme a gimnázium legalsóbb osztályaitól kezdve majdnem oly szigorú és vallásos, mint a katolikus szeminárium. A politikai község-város azonban idegen világ a főiskolával szemben. A gazdagyerek nem igen megy a főiskolára, mert nincs meg a társadalmi előretörés ösztöne a lakosságban. Ebben nem a demokratikus főiskola a gátló ok, hanem a nép tisztelete oly életforma iránt, amelyre vágyakoznia, törnie neki nem illik. A szegények iskolája és a szegény község közt nincs meg a harmónia és így a nagyhatású főiskolának a saját városára nem volt hatása. A nép ma is szegény, s itt nyoma sincs a saját zsírjába fulladó alföldi gazdaosztálynak.

A M. Sz. egyik nagy törekvése, hogy a magyar értelmiséget ránevelje a kisebbségi kérdés európai szemléletére, a kisebbségi magyarság sorsának eleven átértésére. Természetes, hogy figyelme kiterjed a megszállott területi középiskolák életére is. *Barabás Endre*: *A magyar iskolák a román uralom alatt* c. (IV. 143—150.) ismerteti a román államhatalom erőszakos, törvénytelen és bizantinus furfanggal végrehajtott kultúrhadjáratát a kisebbségi, felekezeti és magániskolák ellen. Az erdélyi magyarság és az államalkotó román elemek közt a „helyes" műveltségi arányt akarja szabályozni az u. n. baccalaureátusi törvény, amely nem más, mint a kisebbségi abituriensek „numerus clausus"-a.

Lehet írói egyéniség dolga, de a változott viszonyok kiábrándított következménye is, hogy ez a leíró hang a középiskola nemzetnevelő küldetésének filozófiájára emelkedik és a magyar középosztály kultúrérzéketlenségének sötét rajzává komorul *Borsody István*: *A csehszlovákiai magyar iskolaügy*-ről írott beszámolójában (XV. 168—178.)

Sajnos, a vezetésre hivatottak sem rendelkeznek kellő állásfoglalással, sőt figyelemmel se saját kisebbségi létproblémájuk iránt. Már azok is szlovák iskolába küldik gyermekeiket, akik az összeomlás után csonkamagyarországi iskolába járatták őket. A vagyonosabb osztályok ma inkább a német iskolákat pártolják. A magyar iskoláknak nincs kisebbségi kultúrpolitikai koncepciójuk. A magyar társadalom kultúrszervezetlensége tükröződik a magyar iskolák szellemtelenségében. Nem érheti vád az állami magyar iskolákat, amíg a függetlenebb társadalmi tényezők nem tudnak összefüggő kultúrmozgalmat elindítani. Nincs meg a tanári karok szellemi homogenitása. Minél magasabb oktatási fokhoz érünk, annál előnytelenebb a magyar iskolaügy állása. A magyar középiskolában rakódnak le azok az etikai és kultúrális alapok, amelyből a legfontosabb társadalmi réteg: a középosztály táplálkozik. Viszont éppen a régi magyar középosztály hanyagolja el leggyakrabban a magyar iskoláztatást; a tanulók 70—80 %-a paraszti, munkás és kispolgári családok gyermekeiből kerül ki. Még ha számbavesszük is e réteg megfogyatkozását, akkor se tagadható, hogy e százalékarány kifejezi a magyar intelligens szülő felelőtlen mentalitását. Nem él a csehszlovákiai kisebbségi magyarság egyedei fölött a magyar szellem összefogó hullámzása. Magyar kultúrpolgárság és csehszlovák állampolgárság így lett a kisebbség legkényesebb problémájává.

A középiskola mint művelődési intézmény még szaklapokban se kapott a M. Sz.-hez hasonlóan sokoldalú megvilágítást. Talán még fontosabb, hogy folyóiratunk csaknem valamennyi ilyenirányú tájékoztatását

a művelődési eszmények őszinte megbecsülése sugallja. Innen ezeknek a cikkeknek elmélyült komolysága, emelkedett elvszerűsége és példamutató tárgyalási módja. A komoly kritikai hangba ennyi és ilyen meleg baráti figyelmet csak a polgári művelődés hite sugárzott valamikor erre a sokszor és sokféleképen teherpróbára állított iskolára. Egyik másik megnyilatkozás szinte visszaadja a gimnáziumnak önmagában való hitét, amikor pedig közéleti hatalmasságok kérészéletű hatásokért sokszor bizony felelőtlenül kezelték a magyar társadalom újabbkori történetének ezt a nem hibátlan, de minden esetre legszélesebb humánumú szervezetét.

Az amúgy is szétesö, az egész embertől, mint központi gondolattól elrugaszkodott iskolába nem szabad bevezetni a felnőttek mindennapi lázas életének termékeit. A napilap témái és szempontjai nem egyeztethetők össze az iskolaköteles hűvösségével, tárgyilagosságával. Jól tudjuk, hogy ez az „eszmei magaslat" szinte elérhetetlen cél, de, hogy ennek a délibábnak az iskola és tanár előtt szüntelenül ott kell lebegnie, ahhoz kétség nem férhet... — írja *Balogh József.* — (*A hirlap az iskolában.* — II. 370—373.)

Jó lenne, ha az ilyen iskolai témáról nyilatkozók — szóban és írásban egyaránt — megszívlelnék azt a jóakaratú figyelmeztetést, amely tíz év távlatából oly annyira a „mának" szól.

Miért nem veszik figyelembe egy általánosabb, a közösség és az egyén, iskola, tanár és tanuló érdekeit egyformán ápoló emberiesség tekinteteit?... Nem ügyelhetnének maguk a hirlapok, ujságírótestületek arra, hogy a sajtónak és az iskolának egymáshoz való viszonya a régi „tanbetyár"-stílus édeskésre modernizált mérgezett-törös módszerei helyett egy szebb és meggondoltabb emberiesség elvei szerint alakuljon?... Nem képzelhető-e a sajtótörvénynek olyan novelláris kiegészítése, amely bizonyos fokig óvatossá tehetné az iskola erkölcsi hitelét akaratlanul is rontó újságcikkírókat? (*Q: Sajtó és iskola.* II. 187—188.)

Annál nagyobb a M. Sz. ilynemű cikkeinek értéke és méltánylandó a gazdag és sokoldalú tárgyalás, mert a szerkesztők nagyon is nyílt szemmel látják, mennyire visszhang nélkül maradnak az ilyenfajta írások másutt is, de különösen a kultúrfölényes magyar parlagon.

A művelődéspolitikai problémát .. elég meglepően a szakkörök szaktémájának tekinti mindenki s nemcsak érdeklődését vonja meg e problémáktól, hanem rokonérzését is. Míg az állami igazgatásnak szinte minden más ágazata beléfonódott polgárainak mindennapi életébe, addig a művelődéspolitika tényezői — egyetem, iskolák, gyűjtemények — izoláltan állnak, közvélemény akkor se alakul ki köröttük, ha a nemzet szellemi életének lényegét érintik. (*Balogh József: A magyar közkönyvtárak.* — IX. 328.)

A M. Sz. hitvallásszerűen vállalta és végzi a magyar közműveltség minél szélesebb, minél mélyebb terjesztését. Ezen az úton a legnagyobb magyar tanító, Széchenyi nyomdokain halad. Világító példája megkönnyíti és hívőbbé teszi a magyar katedrák napszámosainak jövőtépítő munkáját.

Dr. Ébner János.

Önálló gazdasági népiskolák

A gazdasági népoktatás e fontos iskolaféleségét kevesen ismerik. Úgy véljük, hasznos szolgálatot teszünk, ha ez iskolákat, valamint működésüket az alábbiakban ismertetjük.

1.) *Az iskolák szervezete.*

A 12—15 éves tanköteleseknek gazdasági oktatását az 1868. évi XXXVIII. tc. 50. és 55. §-ai alapján kiadott 66.569/1902. sz. utasítás két módozattal oldotta meg. Kisebb községekben és kevés tanulólétszám esetén: az elemi népiskolával kapcsolatosan szervezett és folyóiratunk mult számában ismertetett gazdasági irányú továbbképző népiskolákban, a nagyobb tanulólétszámú községekben pedig: a külön megszervezett, saját tantermével, nagyobb gyakorlóterülettel és felszerelésekkel, valamint főhivatású tanerőkkel ellátott gazdasági népiskolákban. Az 1921. évi XXX. tc.-ben e nagyobb iskolák: *Önálló gazdasági népiskola* elnevezéssel vannak megjelölve.

A kötelező gazdasági népoktatás gondolata a magyar nemzet 1000 éves fennállásának jubileuma alkalmával, az 1896. évben nyert csak megvalósítást. Az első gazdasági népiskolákat pedig 1898. évben szervezték meg. A legfiatalabb iskola 1931. évben létesült. 1914. évben 87 iskola volt az országban, Trianon után számuk 47-re esett. Jelenleg 52 ilynemű iskola működik.

Az önálló gazdasági népiskolákba való járás kötelező mindazokra a 12. évet betöltött és elemi iskolát végzett tanulókra, akik valamely közép- vagy középfokú iskolában tanulmányaikat nem folytatják. Ha a községben iparostanonc iskola nincs, a tanoncok is kötelező tanítványai az önálló gazdasági népiskolának. Az 1935/36. tanévben azonban ez iskolákban csak 20—25 tanonc volt beírva.

A tanulók az iskolázás szigorítására vonatkozó törvény és végrehajtási utasítása alapján a téli félévben heti 10, a nyáriban pedig heti 5 órai oktatásban részesülnek. Ezenkívül kötelesek az iskolában rendezett háziipari, háztartási, kézimunka stb. tanfolyamokon is résztvenni, ezzel gyakorlati készségüket fejleszteni.

Tanterv szerint a téli félévben (nov.—márc.) hittan tanítására osztályonkint heti 1, a közismereti tárgyakra heti 4, a gazdaságiakra pedig heti 5 órai tanítás fordítandó. A nyári félévben a heti óraszám osztályonkint 5, amely teljes egészében a gazdasági tárgyak tanítására esik. A tanítás súlypontja tehát a mezőgazdasági tárgyak oktatására terjed, de a közismereti tárgyak is gazdasági vonatkozásban taníttatnak ez iskolákban.

Gazdasági tárgyak: általános és részletes növénytermesztés, a kertészet minden ága, általános és részletes állattenyésztés, gazdaságberendezés, építészet, számvitel, háziipar; leányoknak ezeken kívül háztartástan és női kézimunkázás. A közismereti tárgyak súlypontja az egészségtan, számtan és az állampolgári ismeretek tanítására esik.

Az oktatást főhivatású tanerők végzik, akik a tanítói oklevél meg-

szerzése után a gazdasági szaktanító-(nő) képző intézetet vagy valamelyik gazdasági akadémiát végezték el. A tanerők valamennyien államiak. A hitoktatást az illető hitfelekezetek lelkészei, egyes helyeken pedig külön hitoktatók teljesítik.

Az önálló gazdasági népiskolák kimondottan a magyar viszonyokból és kívánalmakból létrejött oktatási intézmények. Ilynemű iskola más államokban nincs. A bolgárok, németek és az angolok ez iskolákat tanulmányozva, a saját különleges viszonyaikhoz szabott szervezettel létesítettek ugyan a tanköteleskorúak számára gazdasági iskolákat, de az elsőbbséget és a célszerűséget a mi iskoláinktól el nem vitathatják. Ez iskolaféleségnek báró Wlassics Gyula kultuszminiszter és kiváló munkatársa, Halász Ferenc miniszteri tanácsos voltak a megteremtői. Legszebb fejlődést gróf Klebelsberg Kunó miniszterségе alatt értek el.

Az önálló gazdasági népiskolák szervezetére és jellemzésére az alábbi adatok szolgálnak: Az iskola a tankötelezettségen alapul, ami tanítványainak állandó nagy számát biztosítja. Teljesen ingyenes, a tanulók beiratási vagy tandíjat nem fizetnek, így taníttatásuk a szülőknek költséggel nem jár. Az iskolafenntartó számára sem jelent a nagyszámú tanköteles gazdasági iskoláztatása érezhető kiadást, mert a beállított gyakorlóterület jövedelme minden dologi kiadást fedez. A tanulók iskolábajárásuk mellett meghagyatnak a szülői környezetükben. Az iskola tehát nem nevel álláskeresőket, mert a végzett tanulók otthon, földmivelői és háztartási foglalkozásukban maradnak. Kedvezően oldja meg a fiúk gyakorlati oktatását és munkára való nevelését, mert mezőgazdálkodása, kertészete, állattenyésztése, háziipari tanfolyamai stb. a földmivelők jövő élethivatásának előkészítésére vannak alapozva és berendezve. A leánytanulók szempontjából ez még inkább kiemelkedik, tudva azt, hogy a földmivelő- és kisgazda leányoknak alig van olyan iskolájuk, ahol a kertészet és baromfitenyésztés, háztartás és női kézimunkázás, stb. tudnivalóit, mint jövő életfoglalkozásuk teendőit kellő gyakorlatiassággal elsajátíthassák.

Az önálló gazdasági népiskolák 3 évfolyamosak és osztottak. Rendszerint tehát 3 fiú és ugyanennyi leányosztállyal rendelkeznek. Tanítás az iskolákban minden hétköznapon folyik. A nagyobb tanulólétszámú iskolák párhuzamosított osztályokkal működnek. Több iskolában 15—16 osztály, sőt 19—20 osztály, ezen felül 3—4 tanfolyami csoport van. Egy-egy osztályban legalább 20, legfeljebb azonban 50 feljáró tanuló lehet. Egész tanéven át egy tanuló átlag 80 félnapon 280—300 órai oktatásban részesül.

Az önálló gazdasági népiskolákat előzetes tárgyalás alapján a politikai községek szervezik meg és állítják fel. A szükséges tanügyi- és gazdasági épületeket, az élő- és holtleltári felszereléseket, valamint az előírt gyakorlóterületet az illető községek adják, de ehhez rendesen államsegélyt kapnak. Egy-egy önálló gazdasági népiskola építése, felszerelése és gyakorlóterülettel való ellátása 80—100.000 P. értéket jelent és igényel a gazdasági népoktatás számára. A gyakorlóterületek tiszta jövedelméből 20 % a kezelést végző tanerők illetménye, 80 %-a pedig az iskolafenntartó községeké, amit a dologi kiadások fedezetére és további

beruházásokra fordítanak. Vannak jól felszerelt régebbi iskolák, amelyek minden dologi és fenntartási kiadásukat a gyakorlóterület jövedelméből látják el és a községektől hozzájárulást nem igényelnek. Néhány iskola jövedelmi feleslegét már az iskolafenntartónak fizeti be.

Az 52 önálló gazdasági népiskola közül 21 állami, 31 pedig községi jellegű. Az államiak a tanügyi kiadások (fűtés, takarítás stb.) költségeire kisebb-nagyobb államsegélyt kaphatnak, amíg a községi jellegű iskolák ebbeli szükségletüket a gyakorlóterület jövedelméből, egyesek pedig részben még a község hozzájárulásából fedezik. 1936 évben 11 iskola sem községi, sem pedig állami hozzájárulást nem kapott, 26 iskola államsegélyt, 28 községi hozzájárulást, 13 pedig mindkettőt élvezte, legkevesebb 90 P. évi összegben.

Az iskolák az 1935. VI. tc. rendelkezései alapján a kir. tanfelügyelőség hatáskörében vannak. A közismereti tárgyak és a nevelési eredmények ellenőrzését kir. tanfelügyelő közvetlen iskolalátogatásokkal végzi, az agrárpedagógiai nevelést, a gazdasági tárgyak tanítását és a gyakorlóterület kezelését eddig a gazdasági népiskolák országos szakfelügyelője, a folyó tanévtől kezdve szaktanulmányi felügyelők teljesítik.

Habár a mostani közgazdasági helyzetben új iskolák szervezése és a meglevők fejlesztése részben szünetel is, mert az állami költségvetésben ez iskolák hasznos beruházására évekig fedezet nem volt beállítva, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium új tanterv és számviteli utasítás küszöbön álló kiadásával fejleszti ez iskolák működési eredményeit.

A községek és városok állandóan kérik az önálló gazdasági népiskolák szervezését és felállítását. A lefolytatott előzetes tárgyalások alapján előkészítést is nyert több új iskola megszervezése, de a megoldáshoz az államháztartás és községek pénzügyi viszonyai jelenleg nem alkalmasak.

2.) *Az iskolák tanerői.*

Az 1936/37. tanévben az önálló gazdasági népiskolákban a hitoktatókon kívül 92 férfi és 103 nő, összesen 195 tanerő működött. Ezek közül 191-nek gazd. szaktanítói (női), többnek közülük polgári isk. tanári, néhánynak közgazd. egyetemi képzettsége is van. A férfi tanerők 2/5-e okleveles gazda. A közismereti tárgyak és a méhészet tanítására 3 iskolában ideiglenesen 4 olyan tanerő is működik, akik az elemi népiskolai státus tagjai. Az iskolákban tanítást végző 191 gazd. szaktanító (-nő) közül 1937. évi január hó 1-én 139 rendes, kinevezett, 14 helyettes és 38 óraadó tanerő volt. A létszám 72·7 %-a tehát rendes, kinevezett, 27·3 %-a pedig helyettes és óraadó. A tanerők vallás tekintetében 66 %-ban katolikusok, 24 %-uk református, 9 %-uk evangélikus, 1 %-uk pedig unitárius.

A tanerők munkabeosztása a tanításokon kívül a gyakorlóterületek kezelésére, tanfolyamok vezetésére, irodai és ügyeletes szolgálatra és a vagyonkezeléssel kapcsolatos teendők végzésére oszthatók. A tanítási elfoglaltság a nyári és téli félév szerint változik ugyan, de hetenkint 15-32 órát, a tanfolyami 4—18 órát, az irodai és gazdasági ügyeletesség heti 16—24-et, végül egyéb elfoglaltság 4—10 órát tesz ki. Igazgatók

átlag heti 60, szaktanítók (nők) pedig átlag heti 50 órában vannak elfoglalva.

Az iskolák közül 13 csak 2 tanerős, 11 iskola 3, 17 pedig 4 tanerős. 5 és 6 tanerő 4—4 iskolában, 7—8—9 tanerő pedig csak 1—1 iskolában működik.

A tanerők elfoglaltsága igen terhes és fárasztó, különösen a két tanerős iskolákban. Igazolhatja ezt az a körülmény is, hogy gazd. szaktanító még csak egy akadt, aki 40 éves szolgálattal mehetett nyugdíjba, de csakis úgy, hogy ez is előzőleg több évig az elemiben működött. A többiek időelőtt — mondhatni — kidőlnek a munkából s kerülnek nyugellátásra.

A gazd. szaktanítók illetménye alig különbözik az elemi iskolai státusétól. A különbség csak az, hogy azok, akik néptanítói oklevéllel mennek az elemihez, 30 éves szolgálat után 10 %-ban juthatnak a VII. fizetési osztályba, a gazd. szaktanítók (nők) pedig a külön 2—3 éves gazd. képesítés megszerzése és terhes szolgálatuk jutalmául már 30 éves működés után, — ha ugyanis megélik, — mindannyian a VII. fizetési osztályba kerülhetnek és abban is maradhatnak.

A terhes elfoglaltság, a megnehezített kinevezési és előlépési lehetőség, nemkülönben a nehézményezett illetmény okozója annak, hogy a pályára a férfiak alig jönnek, a képzés évek óta mondhatni szünetel, különösen pedig, hogy az utóbbi hónapokban négyen is otthagyták a státust és máshol kerestek a mai nehéz elhelyezkedési viszonyok között könnyebb és jobb megélhetést. Állástalan gazd. szaktanító egyáltalán nem létezik.

3.) *Az iskola tanulói.*

Az 52 gazdasági népiskolába az 1936/37 tanévben 10.670 fiú és 13.294 leány, összesen 23.964 tanuló iratkozott be 1936 év december 31-ig. Egy iskolára átlag 461, egy tanerőre pedig 122 beiratkozott tanuló jut. A beiratkozott tanulók közül csak 8910 fiú és 11.677 leány, összesen 20.587 tanuló látogatja jelenleg az iskolákat, mert 3377 tanuló elköltözés, más iskolába lépés, betegség, stb. okokból már kimaradt. A beiratkozott tanulóknak tehát 85·9 %-a tényleges iskolábajáró, míg 14·1 %-uk pedig kimaradt az iskolákból. A felmentés és kimaradás oka különösen a tanulók szüleinek lakóhelyváltozása (tanyákra való kiköltözés). A mult, 1935/36 tanévben beírt 24.596 tanuló közül vizsgán jelen volt 19.328 növendék, vagyis 78·5 %, tanév közben kimaradt 5268 tanuló, a beírtak 21·5 %-a.

Az iskolák tanulólétszámára érdekes megvilágítást nyujt az alábbi kimutatás, amely a legutóbbi évek adatait tárja fel. Beiratkozott tanuló volt:

1925/26	tanévben	22·031
1926/27	„	21·919
1927/28	„	20·439
1928/29	„	16·569
1929/30	„	13·929
1930/31	„	11·929

1931/32	„	16·044
1932/33	„	19·746
1933/34	„	24·332
1934/35	„	25·181
1935/36	„	24·598
1936/37	„	23·964 (dec. 31-ig).

A háborús évek születési csökkenése, amely a 12—15 évesek 1929—1931/32 tanévi beiratkozásában feltűnik, az önálló gazdasági népiskolákban is erősen éreztette hatását.

Az 1935/36 tanévet végzett 19·328 tanulóból egy iskolára átlag 371 növendék jutott. E tanulólétszámot egyes iskolák jóval felülmulták. Így pl. a debreceniek 1000-et meghaladó tanulólétszámot tanítottak. 200-nál kevesebb tanulója csak 9 iskolának volt.

Az iskolába járó tanulókból egy tanerőre ugyancsak az 1935/36 tanévben 101 növendék jutott. Vannak iskolák, amelyekben a létszám 125—167-ig terjed, míg 29 iskola tanerői a fenti átlagot nem érték el.

Előképzettség tekintetében az iskolák helyzete évről-évre javul. Az 1921 : XXX. tc. életbeléptetése előtt a tanulók átlagos előképzettsége csak IV. elemi osztály volt. Már az 1935/36 tanévben a beiratkozottak 90 %-a VI. elemi vagy ezzel egyenrangú előképzettséggel rendelkezett. Javuló az arány a folyó tanévben is. Mintegy 3 %-ra tehető azoknak a tanulóknak a száma, akik IV. elemi után I.—III. polgári vagy gimnáziumi osztályt is végeztek.

A tanulók túlnyomó többsége magyar anyanyelvű, de vannak elvétve kivételek is. Így Békéscsabán a tanulók 61·5 %-a, Mezőberényben pedig 37·1 %-a kisebbségi anyanyelvű.

Vallási tekintetben az 1935/36 tanévben a tanulók megoszlása a következő volt: katolikus 54·8 %, református 40·4 %, evangélikus 3·7 %, más vallású 1·1 %.

A tanulókat 196 fiú, 251 leány, összesen 447 osztályban tanították. Egy iskolára átlag 8·5 osztály, egy osztályra pedig 43 tanévet is végzett tanuló jutott.

A tanulók statisztikájában feltűnő a leányok többsége. Ennek magyarázata az, hogy a szülők a fiúkat középiskolákban inkább taníttatják, mint a leányokat. Ipari pályára is több fiú megy, mint leány. A szülők a serdülő leánygyermekeket nem szívesen engedik ki a szülői ház hatása alól és az önálló gazdasági népiskolában a szegényebb sorsú társadalmi osztály igen megfelelő intézményt talál a leánygyermek nevelésére, házias és gyakorlati tanítására.

Az önálló gazdasági népiskolák tanulóinak szülei foglalkozás tekintetében többségben őstermelők és ezzel kapcsolatos munkások. Aránylag kevés a közalkalmazott és iparos gyermeke. Ennél több a földmíves, kisbérlő, gazdasági és kerti munkás. Jelentékeny számban szerepelnek, különösen a városi iskolákban a nincstelenek és proletár szülők gyermekei.

Az iskolát végzett tanulóknak többsége a szülői ház környezetében és a földmivelő foglalkozás keretében marad. A fiúk mintegy 5 %-a

ipari pályára megy, tanulmányait azonban más iskolákban alig 0.5 %-uk folytatja tovább.

4.) *Az iskolák gyakorlóterülete és felszerelése.*

Az önálló gazdasági népiskolák nagy gondot fordítanak a tanulók gyakorlati kiképzésére és arra a fontos követelményre, hogy az elméleti ismeretszerzést gyakorlati készségekkel kellően kiegészítsék. A tanulók ezért résztvesznek minden előforduló növénytermesztési, állattenyésztési munkában és tanfolyamokon, hogy a jövő élethivatásukra minél jobban előkészülhessenek, az iskolából kikerülve pedig szülőiknek hasznos segítői, idővel pedig ügyes földmívelők és gazdaasszonyok legyenek.

A szemléleti és gyakorlati oktatás alapja és legfőbb biztosítéka a jól felszerelt gyakorlóterület. E tekintetben a kívánalom legalább 20 kat. holdban van megszabva. Az önálló gazd. népiskoláknak országos átlagban azonban 31.5 kat. holdas gyakorlóterületük van, amelyből 23.2 kat. hold saját, 8.3 kat. hold. bérelt földbirtok. Az iskoláknak 1936 évben 1213.8 kat. hold saját és 446.8 kat. hold bérelt, összesen 1660.6 kat. holdas gyakorlóterületük volt. Kisebb-nagyobb bérlettel a cselédség, az élő és holt leltár jobb kihasználása, de különösen a dologi szükségletek fedezhetése végett 18 iskola foglalkozott. A gyakorlóterületek nagysága a községek áldozatkészsége szerint különböző. Legkisebb terület 7.5 hold, legnagyobb, bérlettel 195 kat. hold. 20 holdnál kisebb területe még 10 iskolának, 40 kat. holdnál nagyobb pedig csak 7-nek van.

A gyakorlóterületeket a minisztérium által jóváhagyott üzemterv alapján kell berendezni, kezelni és hasznosítani. E tekintetben irányadók: a tanítási cél és az illető község lakosainak gazdálkodása. A gyakorlóterületekből ki,- illetve lekerekítve 61 kat. hold belsőség, 1127 hold szántóföld, 240 hold rét és legelő, 21 kat. hold konyhakert, 40 hold faiskola, 31 hold szőlő, 52 kat. hold. gyümölcsös és 88 kat. hold egyéb hasznosítási célra szolgáló terület.

Az iskolai gazdaságok a tanítási célon kívül a különféle nemesített vetőmagvakkal, konyhakerti, faiskolai és gyümölcsterményeikkel szoros kapcsolatot tartanak fenn községük piaci szükségletével és a kisgazdák vetőmag igényeivel. A vidéki és országos kiállításokon bemutatott terményeiket és állataikat számos kitüntetés érte. Vetőmagvakat nemcsak a hazai, de a külföldi magkereskedőknek is termesztenek. A kísérleti területeiken a különféle trágyázási, vetési, művelési stb. bemutatókat végzik, így tanítványaikon kívül a felnőttek számára is érdekes és tanulságos szemléltető anyagot nyujtanak, a hivatalos kísérletügyi intézmények vidéki munkásságát pedig elősegítik.

Az iskolai gazdaságok természetszerűleg el vannak látva a szükséges igás-, tenyész- és haszonállatokkal is. Az iskolák állatállománya 1936 évben 131 db. ló, 287 db. szarvasmarha, 427 db. sertés, 195 db. juh, 62 db. nyúl, 53 db. méhcsalád és 5306 db. baromfiból állott. A legtöbb iskola tenyészállatok és tojások értékesítése, apaállatok tartása, tejszövetkezetek szervezése révén fejlődési irányt adott már a község állattenyésztésének és kimélyítette e foglalkozásilag öntudatosságát.

Az önálló gazdasági népiskolákban 125 tan- és munkaterem, 36

háztartási konyha, összesen 198 oktatási helyiség áll a tanítások rendelkezésére. E számokból egy-egy iskolára kikerekítve átlag 4 helyiség jut. Az iskolák saját épületeikben végzik az oktatást. Van azonban még 4 olyan iskola is, amely összesen 11 bérelt és kölcsönkért helyiségre szorul.

A tantermek bútorzata a szokásos iskolai padokból, szekrényekből és képekből áll. A padok méretezése a tanulók testnagyságához szabott. A szemléltetési eszközök, faliképek, rajzok, a közismereti és gazdasági oktatás szükségletei rendes kiegészítői az iskolai tantermeknek s összeállításukban erősen kidomborodik a mezőgazdasági jelleg.

A munkatermek berendezése már változatosabb, mert a fiúké a a helyi viszonyokhoz igazodva fűz, fa, gyékény, szalma, cirok stb. feldolgozásra és ilynemű tanfolyamokra, míg a leányoké inkább kézimunka, szabás, varrás, szövés stb. tanítására vannak ugyancsak a helyi viszonyok és az iskola anyagi erejéhez mérten berendezve és felszerelve. A háztartási konyha bútorzata lehetőleg egy mintaszerű családi konyha berendezését mutatja és több iskolában a tej feldolgozás céljaira is szolgál. Utóbbi helyiségeket az iskolák nemcsak a különféle tanfolyamokra, de igen gyakran az iskolai tanításokra is kényszerülnek felhasználni, hogy nagyszámú tanulóik elhelyezhetők legyenek.

Az oktatási helyiségek száma csak kevés iskolában elegendő. Legtöbb iskola ezért egész napon át igénybeveszi különösen a tan- és munkatermeket, sőt több helyen még az esti órákban is foglaltak a helyiségek. A meglevő iskolák még mintegy 80—100 tantermet igényelnek, hogy tanulóik oktatását célszerű beosztásban teljesíthessék. Egy oktatási helyiség építése 5—6000 pengőt, bútorzata és felszerelése pedig 1000—1500 pengőt igényel.

Tanügyi és ügyviteli célt szolgálják a tantestületi szobák, irodák és szertár-helyiségek is, amelyek száma iskolánkint 1—5-ig változik. De e téren is vannak még figyelemreméltó kívánalmak.

A szemléleti oktatás céljait szolgáló tanszer és gyűjteménytári felszerelés szerényebb vagy gazdagabb voltát az anyagi viszonyok és a tanerők rátermettsége szabályozza. Sok esetben szerepet játszik a rendelkezésre álló helyiségek száma és nagysága. Kőzet, talaj, műtrágya, vetőmag, védekezőszer, növényi betegségek és ellenségek stb. szertári felszerelése minden iskolának megvan. Ugyancsak rendelkeznek az iskolák a közismereti tárgyak tanításához szükséges történelmi, földrajzi, szám- és méréstani stb. eszközökkel is. Egyes iskolák gyűjteménytári felszerelése már nagy értéket képvisel. A tanügyi felszerelés fontos kelléke az iskola szak-, ifjúsági és segélyző könyvtára is. E téren nagyok az eltérések. Kisebb-nagyobb könyvtárral minden iskola rendelkezik, de akadnak 1000 kötetet meghaladó iskolai könyvtárak is.

Az iskolák közül 45-nek igazgatói, ezenkívül 15-nek tantestületi lakása van. Néhány iskola az igazgatóin kívül 2—3 tantestületi lakással is rendelkezik. Ezek szerint a tanerőknek csak egy része lakik az iskolákban és a gyakorlóterületén, a többsége lakbér ellenében a községben bérel lakást. A tantestületi lakások építkezése terén is még sok kívánalom van, amely csak a pénzügyi viszonyok javulásakor rendezhető. A tantermek és lakások építkezésében két irányzat szokásos. A helyi viszo-

nyokhoz mérten készültek egyesek főépületben, mások külön-külön. Vannak iskolák, ahol pavillonszerűen nemcsak az igazgatói lakás van különállóan, de a fiúk és leányok oktatási helyiségei is külön-külön épületben nyertek elhelyezést. A tanügyi épületeket szén- és fáskamrák, pincék, sertés és baromfiólak, valamint egyéb szükségleti helyiségek is kiegészítik. Az 52 iskolának összesen 237 tanügyi épülete van, így egyre átlag 4—5 jut.

A gyakorlóterület gazdasági építkezése cselédlakásra és mellékhelyiségeire, istállókra, színekre, tengeri górékra, kifutókra és hasonló gazdasági szükségletekre terjed ki. Nagy szerepet játszik a mintaszerű trágyatelep. Néhány iskola virágházzal is rendelkezik. Az építkezések az iskolafenntartó áldozatkészsége és a gyakorlóterület nagysága, valamint jövedelmezősége szerint változnak. Átlag egy iskola 4 gazdasági épülettel rendelkezik, az összes ilynemű épületek száma pedig 1936 évben 403 volt.

A gazdasági eszközök, szerszámok és gépek ugyancsak a gyakorlóterület nagyságához és az iskolák anyagi helyzetéhez méretezettek. Minden iskola el van látva a szükséges szántóföldi, kerti, állattenyésztési, magtári stb. eszközökkel, gépekkel és szerszámokkal. Egyes iskolák különösen figyelemreméltó holtleltári felszereléssel rendelkeznek.

Az önálló gazdasági népiskolák vagyonálladéka tehát tanügyi és gazdasági tagozatra osztott. A szorosan tanügyet illető telek, épületek, bútorok és felszerelések leltári értéke 1936 évben 2.285.146·49 P., melyből egy iskolára átlag 43.945 P. esik. A gazdasági vagyon összes leltári értéke 1.755.510·75 P., amely összegből átlag egy iskolára 33.760 P. jut. Az összes vagyonálladék értéke 4,040.657·24 P., amelyből egy iskolára átlag 77.705 P. esik. 100.000 pengőt meghaladó összvagyon-értéke 14 iskolának van.

Az iskolák vagyonálladékának megállapításakor figyelembevételett az a körülmény, hogy néhány helyen a gyakorlóterület értéke és telekkönyvi biztosítása még folyamatban van, így ez iskolák leltárában a telek-érték még nem szerepel teljes összegében. Ezeknek az iskoláknak aránylag alacsony összegű gazdasági vagyonát tehát az épület, az élő- és a holt leltári felszerelés értéke adja. Bérleti földek nem leltári értékek.

A gyakorlóterületek tiszta jövedelme természetszerűleg igen változó. Az 1936 gazdasági évet veszteséggel egy iskola sem zárta le. 5000 pengőt meghaladó tisztajövedelmet 2 iskola, 3 - 5000 pengőt 4, 2—3000 pengőt 7 iskola, 1—2000 pengőt 17 iskola, a többi 1000 pengőn aluli tisztajövedelmet ért el. Az iskolafenntartó részére beszolgáltatott jövedelmi részesedés legnagyobb összege 1500 P. volt.

5.) *Az iskolák tevékenysége.*

Az önálló gazdasági népiskolák működési eredményeit első sorban a nagy létszámú tanulósereg nevelési- és tanítási sikerei igazolják. Kevés intézményünk van, amelyre országos átlagban 371 tanévet végzett növendék jut. A tömegoktatás és nevelés terén az önálló gazdasági népiskolák tehát figyelemreméltó és kellő kihasználásban álló iskolaféleségek.

Az állampolgári nevelés és oktatás mellett igen fontos szerepet

töltenek be a mezőgazdasági ismeretek elméleti és gyakorlati tanításában is, mert minden tanulójukat egész tanéven át heti 5 órai gazdasági oktatásban részesítik. A gazdasági ismeretek terjesztése ez iskolák és 20.000-nyi tanulójuk révén nagyon is figyelemreméltó, az ország mezőgazdasági lakóinak művelődésében pedig nemcsak számottevő, de nagy fontosságú is. A nevelési és tanítási eredmények sikerét az iskolák hivatott ellenőrzői, az érdeklődők, az évzáró vizsgákon és kiállításokon jelenlevő szülők és a nagy nyilvánosság is tanúsítja, és méltányolja.

Igen kiterjedt az iskolák tanfolyami tevékenysége, mert mindegyik évente legalább 1—2, de 3—4 különféle tanfolyamot rendez nemcsak tanítványainak, de a tanköteles koron túl levő egyéneknek is. A fiúk részére rendezett fűzvessző feldolgozási tanfolyamokon többek között a békési, derecskei, dunaföldvári, fegyverneki és a tóvárosi; fa- és fafeldogozásban a gyöngyösi, mezőtúri és a kúnmadarasi; seprűkötésben a derecskei, dévaványai, jászberényi; gyékény- és szalmafonásban a dévaványai és a nádudvari; kefekötésben az egri és a mezőtúri iskolák értek el szép eredményt. A leányok gyakorlati oktatásában és tanfolyamaikon szövésben a berettyóújfalui, gyomai, fegyverneki és hevesi; géphímzésben a kokadi; kézimunkázásban a hatvani, kalocsai, kisújszállási, makói, túrkevei és a székesfehérvári; szabás- varrásban többek között a debreceniek, a ceglédi és az egri iskola eredményei feltűnők. A háztartási és főzési tanfolyamaikkal az iskolák nagy gyakorlati készséget adnak a leány tanulóknak. Különösen kiemelkednek a debreceni iskolák és a makói iskola sikere, amely utóbbi 1000 ebédadag kiosztásával és a Zöldkereszt mozgalmával az inségakció keretében elismerésre méltóan oldja meg hivatását.

Az önálló gazdasági népiskolák rendszeresen szerepelnek a vidéki és fővárosi kiállításokon. Ezeken terményeiket, állataikat, a tanulók készítményeit stb. mutatják be. Az idei országos mezőgazdasági kiállításon 16 iskola szerepelt, bemutatott gazdag anyaguk és készítményeik, különösen kézimunkájuk állandó érdeklődés tárgyai voltak, sőt a Kormányzó úr Őfőméltóságának is legnagyobb megelégedését érdemelték ki, annál is inkább, mert a kultuszminisztérium fennhatósága alá tartozó gazdasági iskolák közül e kiállításokon csak ez iskolák szoktak szerepelni.

A tenyészállatvásáron és kiállításon a szekszárdi önálló gazd. népiskola saját nevelésű bikájáért a multban nagydíjjal, az idei kiállításon üszőjéért I/A. díjjal lett kitüntetve. A szarvasmarha-tenyésztés és tejtermelés terén említést érdemel a gyomai, tóvárosi és a debreceni II. sz. iskolák 4—6000 literes tehenészete is, továbbá a mosoni iskola 10 literes istállóátlaga, a ceglédi, dunaföldvári, székesfehérvári és a monori iskola nagy tejforgalma, utóbbinak és a röszkei iskolának a tejszövetkezettel kapcsolatos sikeres működése.

Sertéstenyésztésben a ceglédi, juhászatban a kiskundorozsmai, méhészetben a berettyóújfalui, debreceni, tiszaföldvári és a székesfehérvári iskolák figyelemreméltó eredményekre hivatkozhatnak.

A nemzetközi, országos és vidéki baromfikiállításokon ez iskolák bemutatott tenyészanyagukkal a kitüntetések és díjak egész sorozatát nyerték el. Az 1936. évi délmagyarországi baromfikiállítás a békési és

békéscsabai önálló gazd. népiskoláknak aranyérmeket hozott. Az első hazai tojóverseny értékes kitüntetését a derecskei iskola nyerte el évi 196 db. (8·7 kg. súlyú) tojást adó jércéjével. Tyúktenyészetével a debreceniek, a jászberényi, szeghalmi és a tóvárosi; kacsatenyésztésével a ceglédi, kabai, csongrádi; ludaival a csongrádi és szeged-alsóközponti; gyöngytyúkjaival a kunszentmártoni iskola nyert már több díjat és kitüntetést.

Mezőgazdasági főterményünknek, a búzának országos versenyében az önálló gazdasági népiskolák számottevő eredményekre hivatkozhatnak. Többek között a gyomai iskola 100 %-os használat értékű búzája mondhatni egyedülálló az országban. A debreceni II. sz. iskola búzáját 300 P. díj, a fegyverneki és a kabai iskoláét ezüst kelyhek, a hajdúszoboszlóiét aranykoszorú is értékeli. A tengeri termesztésben többek között az abonyi és komádii, a dohánytermesztésben a hevesi, a lucerna és a lucernamag termesztésben a fegyverneki, monori és a komádii iskolák mennyiségi és minőségi eredményei figyelemreméltók.

Faiskolájukkal több első díjat és értékes kitüntetést értek el az abonyi berettyóújfalui, derecskei, nagykörűi, kisújszállási szolnoki stb. iskolák. Gyümölcstermesztésben Derecske, Nagykörű, Kiskunhalas; szőlő és bor termelésben Dunaföldvár, Gyöngyös, Nagykörű, Szekszárd; zöldség és paprikatermesztésben Makó, Szeged és Kalocsa iskolái; virágkertészetben a békéscsabai, hatvani, kalocsai, kisújszállási, iskolák eredményeit a hazai és külföldi magkereskedők is méltányolják, valamint elismerik.

A gyümölcs feldolgozásban a nagykörűi, gyomai és a békési iskolák tevékenysége, az utóbbi kettőnek modern aszalója, a gazdaközönség érdekeit igen közelről szolgálja. Növényvédelmi berendezésével és azok sikeres megszervezésével több iskola ért el számottevő eredményt és szolgálja a gazdai érdekeket. Megemlíthetők e téren a berettyóújfalui, lajosmizsei, komádi és a szegedi iskolák sikerei.

A legtöbb iskola gyakorlóterülete nem volt kultúrterület, de homok- és agyagbánya, vályog- és téglavető, szemétlerakodó vagy legjobb esetben liba és juhlegelő. Az iskolák nagy részének tehát fáradtságos telkesítési munkákkal kellett először a gyakorlóterületet olyan állapotba hozni, hogy azon a mező- és kerti termesztés megindítható legyen. E tekintetben figyelemreméltó telkesítési munkálatokat végzett pl. Derecske, ahol az egykori homokbánya 100 q-t meghaladó almatermést nyujt. A komádi téglavetőnek helyén is gyümölcsös, Túrkevén mezőgazdasági üzem igazolja az iskolák telkesítési sikerét. Debrecen I. sz. iskola régi szemétlerakodó helyén szőlő- és gyümölcsöst, Jászberény vályogvetőből kertészetet és mezőgazdaságot létesített a telkesítések után. A futóhomok megkötése és a homokbuckák elegyengetése terén a Szeged-alsó és felsőközponti, valamint szatymazi, továbbá a kiskunhalasi iskolák feltűnő eredményeket értek el. A szikjavítás fáradságos munkája a berettyóújfalui, derecskei, dévaványai és a nádudvari iskoláknak okoz gondot, de hozott is már számottevő eredményeket is. Székesfehérvár vadvizes gyakorlóterületét csatornázással tette használhatóvá, Moson telkesítési munkálatait már a szomszédos községi földekre is kiterjesztette. Az iskola-

fenntartók áldozatkészsége a gyakorlóterületek kijelölése alkalmával tehát méltányosnak és előnyösnek több helyen nem volt mondható, ami hátrányt jelent az iskolák fejlődésére.

Az iskolák igazgatói közül 32-en a gazd. irányú továbbképző népiskolák tanulmányi látogatói, így tevékeny részt vesznek ennek az ugyancsak nagy fontosságú iskolafeléleségnek tanulmányi-, valamint nevelési irányításában. Véleményezésükkel szolgálják az iskolák órarendi, tantervi, számadási és üzemtervi munkálatainak fejlesztését. Legtöbb helyen a községi képviselőtestületnek, néhány helyen a törvényhatósági bizottságnak tagjai, így e közületekben jelentékeny módon segítik a közgazdasági kérdések megoldását. Gazdatársadalmi érdekképviseleteknek nagyrészük ugyancsak tagja. Növényvédelmi, piaci, gazdasági, meteorológiai tudósítók. Többen gazdakör, kertészeti, gyümölcsészeti, baromfi, tej, hitel stb. egyesületek és szövetkezetek létesítésével, a meglévők támogatásával és irányításával értek el figyelemreméltó eredményeket és népszerűséget.

E néhány adat legyen elegendő annak igazolására, hogy az önálló gazdasági népiskolák és tanerőik nemcsak a szorosanvett iskolai, de a gazdatársadalmi téren is igyekeznek hivatásukat méltóan betölteni.

6.) *A jövő kívánalmai.*

Az önálló gazd. népiskolák a hazai iskolafeléleségek között igen érdekes helyzetben és rangban állanak. A hivatalos tényezők szerint népoktatási intézmények, így a népiskolák között azoknak a legfelsőbb tagozatai. De szakirányú oktatást teljesítenek, így részben szakiskolák is, viszont ezek sorozatában az alsó fokon állanak. Elhelyezésük tehát a népiskola és a szakirányú iskola közötti határvonalra esik. Ez iskolák a népiskolákra vonatkozó egységes keretekből fentiek szerint már kinőttek, a szakiskola kereteit pedig még teljesen el nem érték. Figyelemreméltó körülmény, hogy a földmívelő- és a gazdatársadalom a hivatalos körök megállapításával ellentétben az önálló gazd. népiskolákat szakiskoláknak minősíti és annak is tartja, mert tanításával, tanács- és példaadásával, tanfolyamaival, gyakorlóterületének üzemeivel és elért eredményeivel stb. a szakiskola hivatását sikeresen tölti be.

Többször felmerült már az óhaj, hogy a hazai gazdasági iskolák helyzetét és szervezését törvényhozási úton szükséges rendezni. Ilynemű előmunkálatok Apponyi miniszterségе idején már voltak is, de később elmaradtak. Érdekes, de egyben feltűnő, hogy agrár államunkban a mezőgazdasági oktatást szolgáló iskolákról törvényeink még nincsenek, azokat csak rendeletek és utasítások szervezik, valamint irányítják. A mezőgazdasági oktatás ügye akár népies, akár szakirányú tagozataiban mindenesetre megérdemelne törvényhozási rendelkezést; ezt várják az érdekeltek is, hogy ezzel az iskolák jogviszonya, helyzete, szervezési kötelezettsége stb. végre határozott megállapítást és öntudatos célkitűzést nyerjen. Feltűnő is, hogy nálunk, ahol a lakosok többsége földmívelő, oly csekély számú a gazdasági iskola, önálló gazd. népiskola is — amelynek felállítása más iskolákkal szemben aránylag alacsony összegű, — csak 52 működik. Vannak községeink, ahol 1000-et meghaladó 12—15 éves tanköteles számára nincs még ilyen iskola. Oly köz-

ség, ahol 200-at is meghaladó tanköteles van és ilynemű iskola a mezőgazdasági kultúra előbbrevitele érdekében felállítható lenne, 250 van az országban. Törvényhozási rendezéssel megnyugtató módon lehetne az iskola jogviszonyát, más iskolákkal szemben való helyzetét, különösen pedig szervezésük ütemét előmozdítani.

Az iskolák új tanterve most van előkészítés alatt. Remélhetőleg a kiadandó tanterv a 35 éves mult tapasztalatai és a jövő fejlődés kívánalmai alapján fogja az iskolák nevelési és tanulmányi rendjét megállapítani és lendületet visz az iskolák belső életébe is.

Az önálló gazd. népiskolák legtöbb helyen a mezőgazdálkodás és ezzel összefüggő intézmények helyi központjai lettek. Ezt a kedvező adottságot is jobban, ésszerűbben és takarékosabban lehetne kihasználni. Nagyon csekély költséggel megoldást nyerhetne ez iskolákkal kapcsolatosan a földmívelő és kisgazda társadalom tanfolyami továbbképzése. Igy a háziipari, háztartási, női kézimunka, kertészeti, növényvédelmi, mezőgazdasági stb. tanfolyamok rendezése. Ezek most részint különállóan, részint pedig csak az iskolák szerény anyagi helyzetéhez mérten nyernek megoldást. Az erők egyesítése és összefogása, a gazdai érdekeknek átfogóbb támogatása csak üdvös eredményeket hozna a közre.

Nem volna leküzdhetetlen az sem, hogy a kimondottan földmívelők és kisgazdák fiait és leányait ez iskolákban külön osztályokban és a heti óraszám felemelésével behatóbban tanítsák az állampolgári és mezőgazdasági ismeretekre. A legtöbb szülő szívesen iskoláztatná gyermekét, de tehetsége nincs polgári vagy középiskolába adni, a szülei környezetből kiengedni. Igy kényszerül megelégedni heti 10 órai otthoni tanítással is. Ha ezeket az önként jelentkező tanulókat külön osztályokban és a téli félév folyamán felemelt óraszámokkal tanítanák, sok szülő megnyugvással venné és nem kényszerülne gyermekét idegenben iskoláztatni. Az óraszámok felemelésére és az oktatás mindennapossá tételére már volt igen figyelemreméltó és bevált kísérlet, de méltánylást a hivatalos körökben nem talált.

Az önálló gazdasági népiskolák több helyen szoros együttműködést fejtenek ki más iskolák és intézményekkel. Különösen a polgári fiú és tanítóképzőkkel vannak egyes helyeken kapcsolatban azáltal, hogy tanerőik a gazdasági tárgyakat tanítják, a gyakorlóterületet kezelik, vagy az önálló gazd. népiskolák gyakorlóterülete szolgál említett iskolák területéül is. E kapcsolat ugyancsak az adottságok helyes kihasználásával további kimélyítést és rendezést kíván, mert előnyére szolgálna nemcsak az iskoláknak, de a mezőgazdasági oktatás ügyének is. Az újonnan létesülő 8 osztályos elemi népiskolák a vidéki és mezőgazdasági jellegű helyeken ugyancsak helyesen szélesítik ki tanulóik gazdasági oktatását az önálló gazd. népiskolákkal való szoros együttműködésben.

E tekintetben is már több tanéves tapasztalat igazolja az együttmunkálkodás előnyeit és a gazdasági kultúra kívánatos fejlődését.

E kérdések mind olyan természetűek, hogy rendezést, helyes és céltudatos megoldást igényelnek, amelyre törvényhozási intézkedések adnának leghelyesebben támpontot. Addig is, amíg ez bekövetkezik, az önálló gazd. népiskolák mostani szervezetükben és helyzetükben is igye-

keznek előbbrevinni a földmívelő- és kisgazdatársadalom haladását, s e téren elért eredményeiket fokozva, a jövő megértőbb támogatását készítik elő.

Géher Lajos.

IRODALOM

Magyari Piroska, A nagymagyarországi románok iskolaügye. Szeged, 1936., 136 l.

A magyarországi románság iskolaügyét a román nacionalizmus teremtette meg és fejlesztette ki; szabályszerű párhuzamosság állapítható meg a nacionalizmus fejlődése és az iskolapolitika jelentőségének növekedése között. A románság a művelt európai közösségbe Erdélyen keresztül és Erdélyben kapcsolódik bele. Ezen az úton kapják meg azokat a nemzeti irányelveket, mikct a növekedő nacionalizmusuk eszményeknek tekintett és hirdetett. A nyugateurópai általános humanisztikus ideálok helyett a nacionalizmus előbb romantikus (dákó-román kontinuitás elmélete), majd ennek feladatokat kitűző ereje reális célkitűzéseket vet a románság elé s ezek a követhető eszmék termékeny talajra találnak a kereső román lelkekben a XVIII. sz. végére. Az erjesztő folyamatnak hősei: Sinkai György és Maior Péter. A fejlődés folyamata tanulságos: előbb kultúrális alapon él és terebélyesedik ki a nacionalizmus, azután megteremtve a lelki, tömegekben élő alapot, felhasználja a kedvező viszonyokat és politikai síkra gördül. A kultúrát a nyelv és irodalom művelésén kívül a nép komoly művelése jelenti *iskolák alapítása által.* A nép művelésének élén a csekélyszámú román intelligencia állott. Az iskola-teremtés nem ment végbe küzdelem nélkül s mert eleinte anyagi segítség is hiányzott, a legelső iskolák el is tűntek. A pusztulás okait a politikai jogok hiányában látták s innen indult el a meg nem szűnő törekvés efféle jogok szerzésére. A nacionalizmus és a politikai aspirációk úgy összenőttek a román törekvésekben, mint a fagyöngy és fája.

A román nemzeti érzés nagy dinamikája nemcsak a politikai előretörésben jelentkezik, hanem egységbe kovácsolja a két szembenálló tábort: a görög-katolikusokat és a görög keletieket. Ez az egység feltétele volt mind az iskolaügy, mind a polit. célok megvalósításának. Lassankint az ösztönös gyökerű román népi tudatosságból a XIX. sz. elejére nemzeti öntudatra ébredés lett. Ez nemcsak a lélektani kontinuitás vélt és elhitetett jogainak védelmére kötelezte a románságot, de harcra is a magyar nyelv ellen. E harcnak *gyűlölet* volt az alaphangja, gyűlölet, mely megelőzte a magyar nacionalizmus felébredését, annak egyes sérelmes, de későn jött intézkedését és mely öregebb a nemzeti kérdésnél. A magyar nemzedékek sorozata mit sem tett a nemzetiségi kérdés teljes megoldásáért, már pedig „a mi európai feladatunk nem a francia nemzetállam liberalizmusának doktrinér átplántálása, hanem a liberalizmusnak a nemzetiségi kérdés irányában való kiterjesztése és kidolgozása lett volna" (9. l.) Az abszolutizmus vége felé a román egyenrangú nemzet Erdélyben a többi 3 mellett, elsősorban nyelvi jogokkal, de a 48-as merész álmokból vajmi kevés valósult meg, tartományi önállóság, román nemzetgyűlés nem lett Bécs ajándékából. Moldován G. szavaival: ez a korszak csak arra tanította meg a románt, hogy semmire sem becsülje a magyar alkotmányt és csak magának higgyen. A szerzőnek azzal a tételével nem értünk egyet, hogy mi nem tudjuk: miért nem vezethettek a mult sz. folyamán a nemzetiségek felé nyúló magyar békekísérletek eredményre (21. l.)

legfeljebb a rész-okokat nem ismerjük. Egyetlen nyilvánvaló oka: a magyarság sohasem adhatott annyi jogot a nemzetiségeknek, amennyit azok mindig követeltek s a nemzetiségek, kivülről biztatva, mindig tudták, hogy követeléseikhez miféle többletet kell hozzácsatolniok, amit a magyarság — léte veszélyeztetése nélkül — már meg nem adhat. Együtt nézve: a maximum és minimum szélmalom-harcának látszik most az egész. A harc a kiegyezés után is tartott, meddő eredménnyel a magyarságra, mely a kiegyezésben megőrizte jogi felsőbbségét, de a felsőbbsége de facto megtartására ereje nem volt.

Szerző tüzetesen sorra veszi az egyes iskolafajok (és fokok) történeti fejlődését és mélyreható fürkészéssel tárja fel az okokat, melyek a fejlődés előmozdításában szerepet játszottak, nem hallgatva el azokat sem, mik éppen gátló módon hatottak.

A *népoktatásban* az 1868. XXXVIII. (Eötvös-féle) alaptörvény a felekezeteknek biztosította az iskolaügyben az autonómiát s a román felekezetek éltek is e joggal; iskolákat csak ezek tarthattak fenn. A törvény ált. rendelkezései a legméltányosabb liberalizmussal nézik a nemzetiségi kérdést, biztosítják a tanszabadságot és az anyanyelven való oktatást. Ezt elismerte az akkori román iskola-főfelügyelő: Onisifor Ghibu. A VKM-nek csak felügyeleti joga volt, rendelkezési jog nélkül. Iskoláik számára tankönyveket irhattak, tanítóik egyesületekbe tömörülhettek, a román nyelv erőteljes tanítása akadályokba nem ütközött. Nemzetiségeink általában 2 törvényt kifogásoltak: az 1879. XVIII. és az 1907. XXVII.-et, mint a magyarosításnak az ő kultúrájuk ellen irányuló eszközeit. Az előző a magyar nyelvet a népisk. kötelező tantárgyak közé véteti fel, az utóbbit a magyar zsarnokság példájának híresztelték világgá, mert a magyar lobogót kivétel nélkül minden iskolára kitűzeti s mert ahol a növendékek között 20 %-nál több a magyar, ott tanítási nyelvül a magyart is használni kell, ahol pedig fele: az iskola magyar nyelvű. A tanulmány részletesen előtárja a magyar nyelv tanításának tantervét és azt is, hogy a románság akkori polit. és iskolaügyi vezetői hogyan nyilatkoztak róla. — Bizonyos, hogy az Apponyi-féle (1907.) törvény után 5 év alatt a román iskolák száma 19.2 %-os csökkenést mutatott, de ez párhuzamos volt a tankötelesek számának csökkenésével, a becsukott iskolák pedig egytanítósak (kevésbbé értékesek) voltak.

A középiskolák termelték ki azt az értelmiséget, mely a nemzetiségi mozgalmat megteremtette és vezette. Maguk határozták meg iskoláik tanulmányi célját, tanítástervét, tankönyveit, tanárait és tanítási nyelvét. Az 1883. XXX. t. c.-nek egy megszorító rendelkezése volt: a magyar nyelvet tanítani kell s belőle érettségit kell tenni. Az állami felügyeletet alig érinti. Természetesen védekező intézkedést is tartalmazott a törvény, elsősorban a románsággal szemben: külföldön székelő testület Magyarországon nem állíthat középiskolát. A balázsfalvi gör. kat. gimnázium 1754-ben nyílt meg, míg Brassóban a gör.-kel. gimnázium 1851-ben. Ez utóbbi szolgálta a legteljesebben a román törekvéseket, szegénysége miatt romániai támogatásra is szorult, amit azután rendelettel tiltott el Trefort. Lassankint sikerült a román érseknek a gimnáziumot az állam fennhatósága alól kivonni, mindent a görögkeleti szentszék fennhatósága alá helyezve. Az iskola 1883-tól csak államilag képesített tanárokat alkalmazhatott. A világháborúban a román betörés idején az iskola ifjúsága és tanárai egyaránt hűtlenségbe estek, ennek ellenére a magyar kormány az iskolát nem záratta be, sőt államsegélyét is tovább folyósította. E kettőn kívül még 4 középiskola volt román szolgálatban, továbbá 3 leány-polgári iskola, 5 tanító- és tanítónőképző. Román iparos-tanonciskola 3, felsőkereskedelmi iskola egy volt, Bras-

sóban. Természetes, hogy a románoknak ez a középfokú iskoláztatás sem volt jó: „kevés a román középiskola, a román felekezetek nem tudják jobban ellátni ezt a feladatot, ezért az állam állítson román középiskolákat" (105. l.) Ha meggondoljuk, hogy 3 millió román élt együtt, kevésnek kell mondanunk, de valójában ez a néhány középiskola sem volt zsúfolt.

Theológiai főiskolájuk elegendő volt: 4 gör.-kat. és 3 gör.-kel. szeminárium. Az utóbbiaknak 2 tagozatuk volt, 1—1 a leendő papok és tanítók képzésére.

Szívós küzdelmet folytatott a román értelmiség egy román nyelvű *egyetem* felállításáért; az 1848-i követeléseik közt már ott szerepel az államköltségen kért egyetem gondolata. Az abszolutizmus idején Bécs erre ígéretet is tett, de helyette Nagyszebenben németnyelvű jogakadémiát nyitottak, melyet Erdély minden nemzetiségének egyetemévé kívántak fejleszteni. A követelés lassankint egy jogi fakultás kérésére zsugorodott össze. Avram Jancu egész vagyonát egy ilyenre hagyta. 1863-ban már közel állottak egy — Kolozsvárott létesítendő — román egyetem megteremtéséhez, amikor a Magyarország és Bécs közt megkezdődött kiegyezési tárgyalások meghiusították. A kiegyezés sem adott erre módot azzal az intézkedésével, hogy „az országos egyetemben az előadási nyelv a magyar". Az Astra később hozzákezd egyedül, román erővel egyetemet létesíteni, de ez a kolozsvári egyetem létrejötte miatt abbamarad. A kolozsvári egyetemen román nyelvi és irodalmi tanszéken kívül más nem képviseli a románság érdekeit, a kereteket az Astra nem tudja szétfeszíteni. Ez az egy tanszék is jó volt az izgatásra professzora személyén keresztül, Szilassy Gergely útján, kinek felmentése után a memorandum-pör alkalmat adott a román egyet. hallgatóknak, hogy magyarellenes vádaskodásukat a külföldnek továbbíthassák. Sikerült is nekik a magyarságot alacsonyrendű sovinizmussal befeketíteni. A tiszta-látású és jószándékú, de Cassandra-szerepre kárhoztatott utód: Moldován Gergely pedig már nem lehetett elég erős a mult áradásától sodort tört. folyamat megállítására.

Hisszük, hogy e munka megérdemelte a tüzetes megbeszélést, elsősorban tárgyának eleven húsunkba vágó korszerűsége miatt és ami értékét emeli: tárgyias, szinte hideg ésszel végzett történeti kutatásának ügyes feldolgozásával. Bizony sok efféle könyvnek kellene megíródnia, hogy a magyarság mindent jobban, helyesebben: jól lásson és sok ilyen (nem progaganda ízű) könyvet kellene olvasniok az extra Hungariam élőknek hiteles, megbízható tájékozódás céljából. Szerzőnek különös érdeme, hogy tud románul s igy számunkra hozzáférhetővé teszi azokat az adatokat, miket rólunk tudomásunk nélkül a románok eddig mondottak. Ezt teszi lehetővé nekünk a sok idézet, amely a dícséretreméltó dolgozatot vastag kötetté duzzasztotta, minden komolyabb forrásból a maga helyén és helyes arányban merítve. Világos, gördülékeny stílusával élénk előadásmódja az olvasó érdeklődését feszült figyelemben tudja tartani, a tárgyi tudással járó biztosság jóleső melegével hat ránk. Kár, hogy sok, a megértést is akadályozó sajtóhiba van a könyvben, nincs oldal 2—3 zavaró hiba nélkül. Még egyet: Nagymagyarországot nem mondanék, hanem egész Magyarországot, a csonkának ez a megfelelője, nekünk nem a nagy, hanem az egész kell. A könyvnek minden fejezete tanulságos, nekünk, s a kisebbségben szenvedő magyaroknak: a szívós, minden felületen megtapadó törekvések végül is eredményre vezetnek. Ennek észlelése ma még vigasztaló is tud lenni. A mű utolsó szakasza szervesen nem tartozik a kijelölt feladatába, mert a nagyromániai magyarok iskolaügyével foglalkozik. Innen van, hogy mikor végigolvasva letesszük a könyvet, meg nem akadályozható vegyes érzelem támad bennünk Erdély mult és jelen életének, sors-

viszonyainak önkéntelen összehasonlítása nyomán. Ennek az érzelemnek benső kényszerítésére sokáig el kell tünődnünk Európa lelkiismeretén, amellyel a művelt Európa jövője elválaszthatatlanul össze van kapcsolva.

Dr. Juhász Béla.

Nemesné Müller Márta. A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. (31 képpel és számos ábrával. Budapest, 1937. Studium r. t. 447 lap.)

A gyakorló iskolák, reformiskolák, új iskolák, — szóval a kísérleti iskolák nagy fejlődési láncolatában, mely külföldön 1889-ben az angliai Abbotsholmeban indult el útjára s a századvég körül sorra teremtette meg különféle típusait: az angol Bedales-Schoolt, a francia Ecole des Roches-t, a belga École nouvelle-t, a német Landerziehungsheim-okat, majd a különféle Tatsschule, Arbeitsschule, freie Schulgemeinde, Schullandheim, Lebensschule, Gemeinschaftsschule, Lebengemeinschaftsschule, Produktionsschule, école sur mesure, école active, school of tomorrow, scuola serena, scuola giocosa stb. elnevezésű iskolákat, — elég későn, csupán a világháború első évében kapcsolódott bele az a néhány magyar kísérleti iskola, melyet a hagyományos, főképen a Herbart-féle iskolától és a régi rendszerű iskolai neveléstől eltérő pedagógiai felfogás hatott át egy-két merész, a magyar tanügyben korát megelőző pedagógiai egyéniségnek — érdekes, hogy majdnem valamennyi esetben női pedagógusoknak — iniciatívájára. Akkor történt ez, mikor európai és amerikai államokban már mindjobban megerősödtek ezek a külön új utakon járó gyakorlati pedagógiai törekvések s egymásután állottak elő a Montessori és Decroly módszerek, a project method, a Dalton, Winnetka, Jena-plan rendszerei stb., s mikor a pedagógiai gyakorlat ez új irányai valósággal virágzásnak indultak. A gyakorló iskolának, mint a tanító- és tanárképzés egyik, talán mindennél fontosabb tényezőjének, fogalma nálunk a még Eötvös József báró eszméjének hagyatékaként már 1872-ben megalapított első ilyen célú iskolától, a gyakorló főgimnáziumtól kezdődően s azontúl is, csak kicsiny mértékben foglalta magában azt a lehetőséget is, hogy benne a hagyományos pedagógiai gyakorlattól eltérő módszerek szabadon és függetlenül létrejöhessenek, alkalmaztassanak és kipróbáltassanak. Vagy ha történtek is a gyakorló főgimnáziumban ilyen irányú módszeri kísérletezések (bár a gyakorló gimnáziumot Kármán Mór erős egyénisége inkább herbarti iskolává determinálta), mégis félszázadnál tovább szankció nélkül vagy legalább is a hivatalos pedagógia figyelmi szféráján kívül maradtak a próbálkozások eredményei, épen úgy mint a többi iskolatípus gyakorló iskoláinak, a gyakorló elemi, polgári, kereskedelmi, tanítóképző iskoláknak leszűrt eredményei. E tekintetben csak a közoktatásügyi igazgatásáról szóló 1935. évi VI. t. c. végrehajtására adott utasítás hozott örvendetes újítást a magyar tanügybe és iskolarendszerbe avval a rendelkezésével, mely a különféle gyakorló iskolák tanításában mutatkozó módszerbeli előnyök részére teremtette meg az értékesítési lehetőséget a hasonló típusú többi iskolában.

Vajjon lehet-e várni ettől az első félénk lépéstől, hogy megindúljon, ha nem is lázasan, de legalább határozottan az újító szellemnek ha nem is hatalmas betörése, de legalább jogos bevonulása a magyar gyakorlati pedagógia zárkózott s a hagyományhoz féltékenyen ragaszkodó rendszerébe? Alig mernők ezt hinni vagy elgondolni, mert az „új iskolá"-nak esetleges kiváló hazai eredményei mellett is, minthogy az eredmények csak nagyon szűk körben ismeretesek, és az „új nevelés" szellemének még mindig nincs meg az igazi becsülete a pedagógia szélesebb köreiben s még kevésbbé a hivatalos világban. Legyünk őszinték és valljuk meg, hogy ennek

okát a következőkben kell látnunk, illetőleg állapítsuk meg, hogy egyelőre így áll a dolog. A hivatalos pedagógiai köröket nem érdeklik különösebben a módszerbeli kísérletek, csupán az, hogy milyen a tanítás eredménye, melyet némely hivatalos személyek szemében esetleg kockáztatni, sőt veszélyeztetni látszik az új módszerekkel való próbálkozás. Felfogásuk az, hogy a reformok ne alúlról, a gyakorlat kísérleteiből induljanak ki, hanem fölülről, az elmélet hagyományos tekintélyéből. A csekély számú új iskolák csak tanítsának és kísérletezzenek kedvük szerint — hiszen engedélyük van rá — de az irányítás és a tanácsadás e kérdésben a felsőbb, hivatalos testületnek és szervezetnek feladata, mely egyáltalában nem látja eljöttnek az időt a kísérleti iskolák szerepének elmélyítésére, módszereik elfogadására és pártolására, szélesebb körben való elterjesztésére.

Ne tagadjuk, bizonyos körökben ajkpittyesztéssel fogadják ma is a szóban forgó néhány, még mindig társtalanul álló magyar iskolának — Domokos Lászlóné „Új iskolá"-jának, mely az egyetlen ilyen jellegű középiskola és Nemesné Müller Márta „Családi iskolá"-jának, mely az egyetlen ilyen szellemű elemi iskola — szerepét és működését.

Becsületbeli kötelessége volt tehát mindkét iskolának, hogy bizonyos, immár elegendőnek mondható időtartamú működés és tapasztalat után, majdnem negyedszázaddal alapításuk után a hazai pedagógiai irodalomban is számot adjanak gyakorlati munkásságukról, illetőleg tudományosan föltárják az alapot, melyre építettek, kifejtsék módszerüket, a gyakorlatra ráépített elméletüket.

Ezt cselekedte 1934-ben Domokos Lászlónénak 1915-ben megindult „Új iskolá"-ja, kiadván könyvét „Az alkotó munka az Új iskolában" címmel. Ezt teszi most Nemesné Müller Márta is, ki, miután már 1912-ben Brüsszelben kísérleti iskolát szervezett, három év után hazatérve, 1915-ben Budapesten megalapította azóta szépen fölvirágzott és jó hírnévnek örvendő „Családi iskola" című elemi iskolai tanítóintézetét. Könyvében „A Családi iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája" címmel mutatja be élete művét és annak pedagógiai elveit.

Ezúttal Nemesné Müller Mártának a f. év elején megjelent könyvével foglalkozunk, melyet szerzője Imre Sándornak s vele együtt mindazoknak ajánl, akiket az igazság keresése visz a haladó nevelés útjára.

Nemesné Müller Márta maga útbaigazít könyvének értékelésére nézve. Újnak s egészen különlegesnek érzi e vállalkozását, mely — eltekintve a speciális magyar viszonyoktól — csak Decroly Életiskolájának leírásával volna egybevethető, de megjelöli azokat a korlátozó kereteket is, melyek eltérését okozzák a nevezetes nyugati kísérletektől. Az eltérés nagyságát talán legjobban jellemzi az a különbség, mely magában a munka célkitűzésében rejlik. A Nemesné Müller Márta kísérletére leginkább mintát szolgáltató pedagógusok, a belga Decroly, az olasz Montessori és a német Petersen közül egyiknek sem kellett oly súlyos feladattal megküzdenie, mint amelyik Nemesné Müller Márta munkájára nehezedett. Ő ugyanis tantervünk lassan-lassan lazuló, de még mindig erősen megszabott keretét teljesen nem mellőzhette, amit pedig a külföldi reformerek a maguk munkája folyamán a hazájukban érvényben levő tantervekkel szemben szinte korlátlan szabadsággal megtehettek. A Családi iskola vezetőjének tehát úgy kellett felépítenie és leírnia iskolarendszerét, hogy a reform ennek nyomán mintegy alúlról, a néptanító oldaláról beszivárogva legyen megvalósítható, bevezetése ne kerüljön tetemes költségbe és ne kívánja meg az iskolaéletnek a régivel össze nem egyeztethető, teljes átszervezését. És mégis meg tudjon felelni a gyermeklélek jelenének s a jövő előkészítésének.

Épen azért érzi feladata nehézségeit. Érzi, hogy könnyű dolog egy könyv halk szaván keresztül bebizonyítania, hogy a status quo nem akadálya elemi iskolai oktatásunk messzemenő átalakításának; be kell mutatnia a megvalósítás lehetőségét s s meg kell értetnie, hogy a „Családi iskola" rendszere az ő kis kísérleti iskolájának keretein túl is életképes és megvalósítható.

Szerzőnk tudja, hogy sokakban már eleve fölmerül a kérdés, hogy a családi iskola rendszere e könyv alapján bármely iskolába átvihető-e, természetesen feltételezve, hogy a felügyelő tanügyi hatóság megértő az újszerű törekvésekkel és az elért eredményekkel szemben? S kénytelen bevallani, hogy egy 60 tanulós elemi osztálynak, egy 125 tanulós egy-tanítós összevont, u. n. osztatlan iskolának a Családi iskola rendszere értelmében való gyökeres átalakítását ő maga sem merné megkísérelni. De szembe állítja evvel azt a meggyőződést, hogy nincs is olyan rendszer s nem is lesz soha, melyben a tanító 30—35 elemista gyereknél többet tudna kellőleg vezetni. Ennél több tanuló mellett nem jöhet létre az az egyéni lelki viszony, mely nélkül az elemi iskola nevelői kötelességét sohasem teljesítheti. Arról is meg van azonban győződve szerzőnk, hogy a tanulók létszámától eltekintve, bármilyen körülmények között tanítson is valamely néptanító, tömegiskolában vagy osztatlan iskolában, az amit e könyvben talál, legalább szellemben és részleteiben alkalmazható az ő sajátos esetére is, és szentül hiszi, hogy ugyanezek az elvek a Családi iskoláéhoz hasonló színes életet tudnának fakasztani a városi proletár, a kisvárosi, a tanyai, a falusi gyermek életében is. Ebben áll épen idealisztikus, apostoli jellege Nemesné Müller Márta elméleti törekvéseinek gyakorlati eredményei mellett, hogy abban, amit kísérletező munkájában jónak lát, méltán szeretné nemzetének minden gyermekét részesíteni.

Könyvének konkrét célja ez: szeretné megértetni olvasóival, hogy a Családi iskola élete új életforma, amelyik közelebb áll a gyermek lényéhez, mint a régi keretek, jobban megfelel természetes fejlődési tendenciáinak és egyben könnyebben elvezeti őt egy magasabb színvonalú kultúra útjaira. Rámutat arra, hogy a Családi iskola kis tanulói jobban felvérteződnek szellemi és gyakorlati javakkal, lelki bátorsággal és idealizmussal, mert megtanulják a saját családjukon túli első nagyobb életközösségben, melynek tagjaivá lettek, hogy egymással egymásért dolgozni az életörömök gazdag forrása.

Mutassunk rá szerzőnk könyvének még egy nemesen idealisztikus vonására, irányító eszméjére, mely a benne leírt munkásságnak magas erkölcsi értékét is biztosítja. Szinte alapgondolata az a remény, mely az új nevelés jövendő eredményességére s annak nagy jelentőségére nézve él benne. „Ha mi nevelők — úgymond — megismerjük a gyermeket, ha hozzá tudunk férkőzni lelki élete belső rugóihoz, akkor talán-talán eljön végre a mi időnk is, s a jövőben nem csak vetünk, hanem aratunk is: számíthatunk is majd nevelésünk eredményeire. Nemcsak jó gyermekeket, de jó embereket is tudunk nevelni, nemcsak jó tanulókat, de jó életmunkásokat is. Tudjuk, hogy a társadalom átalakítása egy nemesebb életközösséggé több, mint az iskola átalakítása. És mégis, ha és amennyiben az iskola átalakul, nem remélhetjük-e akkor a társadalom megújhodását? S fölmerül a kérdés s egyben a reménység: Nem folyik-e abból az új alapviszonyból, amelyik a gyermekeknél egymás közt és tanítójukkal szemben az új iskolában kialakul, hogy ez a magasabbrendű erkölcsi alapviszony átmegy majd a felnőttek, a népek és a nemzetek életébe is?" Ez a magasabbrendű erkölcsi célzat ad erőt szerzőnknek arra is, hogy könyvének néhány szép

lapján apológiát írjon az „új nevelés“ eszmevilága mellett, megvédelmezve azok ellen, akik az új nevelésnek káros hatását vélik fölfedezhetni a most felserdülő nemzedék értelmi és érzelmi világában. Az új iskola semmi esetre sem hathatott, legalább is nálunk, ilyen romboló irányban. Mert, hogy hathatott volna az, ami nincs? Vagy talán az az elenyészően kevés tanuló — kérdi szerzőnk — aki kísérleti iskolákból kikerült s akiknek nagyrészt még csakhogy épen pelyhedzik az álla, ilyen átütő hatással lenne társadalmi fejlődésünkre? Az értelmi és érzelmi romlás jelenségének más, döntőbb jelentőségű okai vannak. Azért nem tud bizakodva, erősen nekivágni az életnek az átlag-ifjú, hogy valószínűleg csak évek mulva fog munkaalkalomhoz jutni vagy még akkor sem. Azért puha és enervált az ifjúság, mert tétlenségre kényszerül s teljesen bizonytalannak látja mind a maga, mind nemzete jövőjét.

Könyvünk szerzője elhárítva a vádakat, melyek a fentiek szerint igazságtalanul érik az új iskolát, bátran és önzetesen állítja, hogy a jól felfogott „új iskola“ nemcsak „derűs iskola“, hanem egyben „kemény életiskola“ is, melynek neveltjei épen ellenkezőleg a régi nemzedéknél nemcsak edzettebb, hanem felelősségteljesebb fiai lesznek nemzetünknek.

Ilyen szándékoktól és célzatoktól vezérelve adja szerzőnk az új nevelés gondolatvilágának keretébe beleillesztett 25 éves alkotásának, a Családi iskolának eszmei képét.

Mindenekelőtt az „új nevelés“ alapeszméit ismerteti, az „új iskolák“ közös alapvonásait, a fegyelem lazítását, helyesebben az önkormányzati törekvéseket, a korhoz kötött és egyéni érdeklődés jelentőségét, a játék és munka szerepét, a társadalmi és gyakorlati nevelés fontosságát, majd az új nevelés filozófiai alapját és eszmei célkitűzését. Igen hasznos összefoglalást kapunk azután 3 csoportban a kísérleti iskolák főtípusairól, vagyis azokról, melyekben a tananyag és a tanmenet nincsenek előre megszabva, másodsorban az adott keretekben, korhoz szabott eljárásokkal dolgozó iskolákról, végül az adott tanmenet és a szabad tárgyválasztás szintézisét érvényesítő iskolákról, mely utóbbiak közé a Családi iskola is tartozik. Érdekes fejezet az, mely a Családi iskola eszmei kialakulását rajzolja, szerzőnknek döntő élményeit és a belőlük fakadó gondolatláncolatot, belgiumi tapasztalatait a közösségi érzésre való nevelés fontosságára nézve és a brüsszeli kísérletet.

A könyv anyagának, egy voltaképeni nagy és részletes gyakorlati didaktikának nagy gondolattömbjei következnek ezután. Először az elsajátítandó ismeretek keretei, az egyes osztályok tananyaga, illetőleg tanmenete (pl. az I. osztályban: A család élete. Játékos beleélés. Az időérzék fejlesztése; vagy a IV. osztályé: Magyarország multja és jelene, mint a szerzendő ismeretek összefüggő alapváza.), majd kifejtése annak, mily részük van a tanulóknak a tanmenet felépítésében s mik az egybefüggő tanulás formális előnyei. Azután rátér szerzőnk annak kifejtésére, hogyan épülnek fel az egyes tanítási egységek s miképen folyik a „főtárgy“ tananyagának kiegészítése egészségtani és természetismereti megfigyelésekkel és munkával. A könyv fejtegetéseinek második nagy tömbje az ismeretterjesztés vezérelveivel foglalkozik, mint a megindítás jelentőségével, az öntevékenység elvével, a tanultak rögzítésével, a tudás ellenőrzésével, az egyéni eltérésekkel és a tudás kivetítésével. Majd az elvek alkalmazásának tárgyalásánál a munka megszervezésének s a főtárgy kialakításának részleteit ismerteti bőven és számos példán bemutatva. A szakoktatás köréből vett tárgyak taglalására térve az írástanítás technikája és az olvasási készség elsajátításának módjai; a fogalmazás, nyelvi gyakorlatok, számolás, mérés tanításának té-

mái foglalkoztatják, végül bemutatja a művészi és ügyességfejlesztő tárgyak szerepét a Családi iskolában.

A Családi iskola eszmei elgondolásának legérdekesebb és legsajátosabb gondolattömbje az Emberré nevelés c. IV. fejezetben van összefoglalva. Kifejti az emberré nevelés feladatának nagyságát és felelősségét, az etikus cselekvéssorozatokra épített morált, az eszközöket, melyekkel az erkölcsi tényeknek nyomatékot adhatunk, ismerteti az érzelmi rugókat s a lélekközösséget az iskolában. Magát az emberré nevelés gyakorlatát két főfejezetben tárgyalja. Egyik bemutatja az egyén munkáját a közösségben a közösségért. Helye az iskolában alakított és fönnálló „Szeretet-Egyesület". A másik fejezet az egyéniség kibontakozását, annak elveit, hangulatnak és alkalomnak az alkotó gyermekre való hatását s az egyéniség kibontakoztatásának eszközeit ismerteti: a reggeli megnyitót, az osztálynaplót, az ünnepeket és ünnepélyeket és a színjátszást. Mily gazdag programm tárul föl előttünk e részben is!

Befejezésül szerzőnk már röviden említett meggyőződését fejti ki részletesen arra nézve, hogy miképen érvényesülhet a Családi iskola munkaterve a tömegiskolában. Véleménye az, hogy a Családi iskola rendszere bizonyos szempontból könnyebben vihető keresztül a proletáriskolákban, mint a polgári osztály gyermekeinél. Vizsgálja a Családi iskola munkáját az állami tanterv tükrében s azt a kérdést, hogy átvihetők-e eljárásai a tömegiskolákba, lehet-e az órarendhez ragaszkodva hasonló szellemben dolgozni? Elmélkedik a kísérleti munka szükségességéről és ellenőrzéséről s az eszményi tömegnevelés megoldásának kulcsát az igazgatónak, mint „igazi új nevelő"-nek helyes megválasztásában látja. Az „új igazgató" ideáltípusa lebeg előtte. Az „új igazgató", aki benne él az iskolaközösségben, hospitál, mintatanításokat ad (esetleg heteken át, ha kell), állandó munkát vállal, beugrik ott, ahol szükség van rá, mindig kéznél van, szívvel-lélekkel, munkaerővel, fáradságot nem ismerő példaadásssal, amint az minden új iskolában máris történik is kerek e világon. Az ő lénye és jellege az új iskola szellemi gócpontja. Az ő egyénisége szabja meg az iskola sajátos egyéni színezetét, melynek a mai iskolák szürke egyhangúságát fel kell váltania.

Így épül föl újra meg újra e könyv olvasójában — s ezt mentől többet kívánunk neki — a Családi iskola szép alkotása, eszmei képe. Jelentőségét épen abban a nemesen idealisztikus törekvésében látjuk, hogy amit Nemesné Müller Márta maga helyesnek fölismert, amit kísérletei során leginkább célravezetőnek gondolt, annak ismertetésével tanítótársainak óhajt szolgálatot tenni, segíteni akarja őket abban, hogy az iskolai élet mind bensőbbé, a gyermekek eltöltött évei az iskolában mind kedvesebbekké, símábbakká, értékesebbekké, eredményesebbekké váljanak. Ez az altruisztikus gyakorlati jellege a könyvnek legszebb erénye és legnagyobb dícsérete is.

Gyulai Ágost.

Sebes Gyula, A korszerű oktatás. Budapest. Stephaneum nyomda rt. 1937. 171 lap. Ára 3 pengő.

Szembeszökő jelenség napjainkban a nevelés egészének rohamos, szinte teljes átalakulása. A túlzó értelmi nevelés válsága után, az erkölcsi nevelés másik végletébe sodródva, észrevesszük, hogy a jellemnevelés *helyes* irányba terelése mennyire szükséges, belátjuk, hogy a *megfelelő* értelmi nevelés sem hanyagolható el, a *tárgy* és a *tárgyszerűség* tiszteletben tartásra szorul, hogy a *magyarabb magyar és az emberibb ember* harmónikus és korszerű kialakításához az *erkölcsös értelem* nevelése elengedhetetlen.

Sebes Gyula gimnáziumi igazgató jelen könyvével épen ezen szempontok érvényesítése és megvalósitása érdekében száll síkra. Nem annyira a tanítástan szükebb kérdéseivel foglalkozik, mint inkább az oktatástan *tágabb*, általánosabb kérdésösszefüggéseit és *rendszer-vázlatát* nyujtja. Elsősorban a *középiskolai* oktatás *alapelveit* igyekszik megvilágítani és pedig a *bevált*, a *tekintélyre szert tett*, *történeti logikai* alapon áll, de számot vet a *fejlődő lélektan* és a *haladó pedagógia igazolást nyert*, *kipróbált*, *használhatónak*, *értékesnek* bizonyult útmutatásaival is. Ragaszkodik minden régi jóhoz és nem hódol meg a gyermeki szeszély előtt, nem hátrál meg a növendék ellentállása miatt. Tudatában van annak, hogy a lelki élet *szerves*, *megbonthatatlan egész*. Ezért nem viszi túlzásba és helytelen irányba az értelmi nevelést. Törekszik a lelki élet *minden* területének kielégítésére és szolgálatára: ezzel a tanulmányt megkönnyíteni, vonzóvá tenni, az eredményt fokozni, a szellemi erők tudatos, teljes akaraterős, szívós kifejtését biztosítani és elérni. Tekintettel van az *anyag* elsajátításának fontosságára, e mellett képessé tesz élénk *cselekvő*, alkotó munkára is. Elméleti fejtegetéseit a *minimumra* korlátozta, hogy a *gyakorlat* számára adhasson mennél *több* és *jobb* állásfoglalást és irányitást. Ezzel a megbolygatott, iránytvesztett, válságbajutott oktatásnak *tisztázását* és *megnyugtató módját* alakítja ki.

Röviden tárgyalja az oktatás *történetét*. Főleg a *mult tanulságait* állítja össze. A jelen állapotára nem tér ki.

Tömören összefoglalja az ifjú lelki *fejlődésére és életére* vonatkozó tudnivalókat, kiemelve az oktatás *gyakorlatának* legfontosabb mozzanatokat.

Könyvének két *részletesebben* kidolgozott fejezete az oktatás *lelki* tényezőiről és a *módszeres* tevékenységről szól. Az első az érdeklődés, a figyelem, az ismeretszerző élmény, a rendszerező értelem, a megőrző emlékezet *lélektani* fejtegetését nyujtja, a második a módszerről, a tanárról, a számonkérésről, a tanítás alakjairól, a magyarázatról, az ismétlésről, az irásbeliekről, a tankönyvről szól, tehát a voltaképpeni *oktatástant* tárgyalja. A feldolgozott anyag elismerésreméltó *képzettségről*, finom *megértésről*, nevelői *bölcseségről* tanúskodik. Különösen ki kell emelni *gyakorlati* pedagógiai *érzéket* és tehetségét, mely a lélektani alapok oktatási *kapcsolatainak* és felépítésének *ihletes* és *szerencsés* kezű, szellemű megoldásánál kap meg bennünket. Ugyancsak elismeréssel hajlunk meg alapos *francia* lélektani *olvasottsága* és forrásainak *tanulságos* felhasználása előtt.

Nehezebb a helyzete a tényleges oktatási rész feldolgozásánál. Éppen azért *nem* is *ad* teljes, rendszeres oktatástant. Egyes fontosabbnak minősített kérdéseket *ragad* ki, de azokat sem tárgyalja egyenlő mértékben. Egyes kérdések kidolgozása *vázlatos*, másoké viszont *kerek* egészet alkot. Szembetűnő, hogy *logikai alapon* áll, a *történeti* iskola híve, mindig *elsőrangú mesterekre* támaszkodik. E tekintetben azonban *nem megy túlzásba*. A *reformpedagógia* és a *pedagógiai lélektan* követelményeit is figyelembeveszi. Elméleti fejtegetései általában sikerültek, helytállóak, kifogástalanok, magas színvonalon mozognak. Egyes részletek különösen megragadnak, sőt *kivételes értékkel* birnak. *Legbecsesebbnek* tartjuk a *tanárról* szóló fejezetet (111—123 lap), amelyet érdemes volna külön lenyomatni és *minden* tanárnak odaajándékozni, mert ami abban foglaltatik, gyakorlati szempontból a *legtökéletesebb* kifejezése a korszerű oktatási követelménynek és módszernek.

Az egész könyv alaposan képzett, tapasztalt, kiforrott, született gyakorlati pedagógus tanulságos és *élvezetes* műve, amely *tárgyilagossága* mellett világos, meleg, *megkapó* stílusával alkalmas arra, hogy a gyakorlat embereit lelkiismeretvizsgálásra, a fejtegetések és szükségszerűségek átgondolására, tökéletesebb eljárás kialakítására ihlesse!

Dr. Bittenbinder Miklós.

A magyar nevelésügyi lapok bibliográfiája 1841—1936. Dr. Felkay Ferenc tanügyi tanácsnok előszavával. Összegyűjtötték: *Baranyai Mária* és *Keleti Adolf.* A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Kiadványai, 3. szám. (Budapest), 1937, n. 8⁰ 148 o.

E kiadványával nagy szolgálatot tett a F. P. K. a neveléstudománynak, mert a magyar nevelői gondolkodás történetének egyik, csaknem teljesen kiaknázatlan forrását részletesebben megjelölte, mint amennyire eddig általában ismeretes lehetett. Összeállították a szerzők a magyar nyelven megjelent nevelésügyi folyóiratok és állandó mellékletek jegyzékét kezdettől 1936 utolsó harmadáig. *Kiss Áron* félszázadnál régibb jegyzeteit fogyatékosnak ismertük már jóideje, de csak most látjuk, hogy onnan mennyi hiányzott. Kiss Áron 1881-ben 67 ilyen lapról tudott az 1756—1880 között eltelt időből; e jegyzék arról a 94 évről 102 s máig 404 címet sorol fel. Hihető, hogy a kötetben megjelölt körülmények miatt nem is találták meg valamennyi lapot, így is sokat kellett feljegyezniök a nélkül, hogy kezükbe kaphatták volna. Ezért lehet, hogy némelyik cím nem pontos; mégis jobb volt megemlíteni, semmint mellőzni. A kötetet így, amint van, örömmel köszöntjük valamennyien, akiknek effélére régen lett volna szükségünk, ha magunk hihetően már nem használhatjuk is. Hézagai majd kiegészülnek s a még előkerülő adatok a képet lényegesen aligha módosítják.

Pár megjegyzéssel a becses összeállítás használhatóságát óhajtom fokozni. Első az, hogy a magyar nyelvű nevelésügyi folyóiratok vannak itt együtt, tehát Egész-Magyarország, vagyis a most elszakított részek magyar folyóiratai is a mult év végéig. Ez természetes. Sajnálom azonban, hogy a hazai másnyelvű lapokat mellőzték, még a Néptanítók Lapja másnyelvű kiadásait és a külföld számára idegen nyelven kiadott magyar lapokat is. Éppen ez a két csoport pedig nagyon is jellemző, becses adalék a magyar nevelésügyi sajtó multjából. De közölni kellett volna minden válogatás nélkül minden egyes olyan folyóirat cimét, mely Egész-Magyarország határai között jelent meg az ország szétdarabolása előtt. Az elszakított részeken azóta megjelent másnyelvű lapok már nem tartoznak ide, de az addigiak feltétlenül bele tartoznak nem csak a magyarországi, hanem egyenesen a magyar nevelésügy történetébe is. Amit ezekről itt (35—36.) olvashatunk, azt is jobb lett volna ugyanúgy állítni össze, mint a magyarokat. Igen kívánatos lenne ezt a hézagos jegyzéket teljessé tenni; módot találni erre nem lehetetlen. Másutt szóltam már arról, hogy ezt miért tartom reánk nézve fontosnak és a mi feladatunknak. Az 1920 óta elszakított területen keletkezett lapok azonban ebbe a felsorolásba már nem valók. — Ha a tudományos szempontból lényeges kiegészítéssel nem a „magyar", hanem a magyarországi sajtó lett volna a címben, az nem lett volna baj.

Helyes volt az önálló szaklapokon kívül a mellékletként kiadottakat is bevenni Azt hiszem, ezek sorában lehet hiány. Igy pl. a *Magyar Tanügy* (*II.*) jelzésű lap, eredetileg a *Magyar Nemzet* c. félhivatalos lap melléklete volt, vagy talán rovata ennek külön címmel. Minden esetre ebből a napilapból nőtt ki. S ez a példa is mutatja, hogy érdemes lenne — igaz, hogy igen nagy munkát kívánna — összeállítani egyszer a napilapok „tanügy", „nevelés" és hasonló című állandó rovatait is. Némelyik, pl. az *Egyetértés*-é Bokor József szerkesztésében e század első tizedében, nagy hatású volt és történeti szempontból nem is mellőzhető. — Tudom, hogy ez a szerzők tervén kívül esett.

Becses a lapok élettartamáról, kiadóiról, szerkesztőiről írt összeállítás. A szerkesztők nevénél azonban nem egy esetben jóval többet mond majd a kutatónak egy-egy lap főbb munkatársainak vagy éppen irányító főmunkatársának a neve. Ily szem-

pontból nagyon tanulságos pl. a 1870-es évek *Magyar Tanügy*-ét, a Néptanítók Lapja 70, a Magyar Pedagógia 45 éve némelyik szakaszát tanulmányozni.

Az ilyen összeállításnak ugyanúgy, mint valami lexikonnak, lényeges követelménye, hogy ne adjon értékelést, tehát még a tárgyra vonatkozóan is őrizze meg a pártatlanságot, ennek a színét is. Mellőzni kellett volna tehát minden értékelést (pl. 16. és kivált 36.); az érték — egyes folyóiratoké és egész időszaki sajtónké — majd az ez alapon induló részletes feldolgozásból derülhet ki. Egyelőre jó óvatosnak lennünk a magasztalásban, amint tartózkodónak kell a kedvezőtlen vélemény hirtelen felmondásától is. Örülnünk lehet a lapok nagy számából kitetsző buzgóságnak, de ha megnézzük, hol mindenütt jelentek meg szaklapjaink és felújul bennünk régi keserűségünk a miatt, hogy a sok lap milyen szétszóródást jelentett, meg gyakori bosszúságunk a miatt, hogy apró-cseprő lapok mennyire zavarták tiszta fogalmak kialakulását és a magyar nevelői tudatosság közössé válását, akkor — őszintén szólva — nem nagy öröm ma sem, hogy 69 folyóirat osztja meg a nevelésről szakszerűen olvasni kívánó magyarokat.

A 43—141. oldalon levő részletes felsorolás a kötet igazi tartalma és értéke. A szerzők tudják vagy gyanítják, hogy először ismeretlenül lappanghat még egy és más, kivált az elcsatolt területek feledésbe menő emlékei között. Remélhetően megmondják az olvasók, ha hiányt találnak. Nem találtam a sorozatban ezeket: a mai *Egyetemi Hirlap* (Budapest), a XIX. sz. végén élt *Egyetemi Lapok* (Kolozsvár), az előbb *Prepák Lapja*, azután *A Jövő Útja* c. lapja a nagykőrösi tanítóképzőintézet ifjúságának, *Iskola és Élet* (a Népoktatási Szemle folytatása) és a *Közművelteség* (Bp., 1914, Waldapfel János; egyetlen testes kötetét több nem követte.)

Egyik megjegyzésem sem óhajtja csökkenteni a szerzők harmadféléves fáradozásának nagy érdemét, a kezünkbe adott becses segédeszköz értékét s az elismerést azok iránt, akik e munka élvezését és a kötet megjelenését lehetővé tették.

i. s.

Masszi Ferenc, Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Pécs, 1936. 178. l. (A szerző kiadása.)

Masszi Ferenc érdekes és régen várt kis kézikönyvet adott a tanárság kezébe. A cím ugyan keveset mond, de az érdekességet az egyes fejezetcímek már inkább engedik látni. Tizenhárom éves tanári működésének elméleti és gyakorlati tapasztalatait nyujtja segítőtársként tanártársainak, talán nem is azért, hogy őket minden áron oktassa, vagy mély elmélettel esetleg mélyebb tudásúvá tegye, hanem azért, hogy az érdeklődést, a pedagógia iránt való szeretetet felébressze. De nézzük inkább magát a könyvet. Először is a középiskola célját és feladatát állapítja meg. A *célt* a törvény világosan adja. Igaz, hogy ezt a diákember még ritkán tudja kellőképen értékelni, de „arra törekedhetünk, hogy a tanuló minden munkájának eredményében lássa a haladást és a jövő számára értékes hasznot." Ennek fokozott hangsúlyozása nagy jelentőségű. A nevelés feladata „nem lehet más, mint a célt gyakorlatilag megvalósítani." A cél elérésének, vagyis a feladat megoldásának akadályait a túlterhelésben („ . . . mindenféle nevelőcélzatú törekvésnek megvan a maga határa") és az egyéni lehetőségekben látja. Éppen ezért tartja szükségesnek azt, hogy a tanári karban meglegyen a harmónia. De bármilyen legyen is a tanári kar, „a nevelés eredményét elsősorban a nevelt egyéni adottságai határozzák meg." Vázlatosan tárja fel az életműködés első pillanatától a tanuló egyéniségének fejlődését. Éppen a tanuló egyénisége fejlődésének irányításába kapcsolódik bele a középiskola és, „ha a kö-

zépiskolában intonált élet nem olvad bele a Teremtő által megszabott fejlődés folyamába, akkor az iskola gyakorlatilag öncélúvá válik." Megállapítja, hogy „a gyermek- és ifjúságtanulmány a tanárképzésnek még ma is elhanyagolt területe, pedig a kész tanár számára is egész életre szóló feladat."

A tanuló éppen a legkritikusabb éveit tölti a középiskolában. Erre az időre három fejlődési kor esik: a gyermekkor vége (I.—III. osztály), a serdülés kora (V.—VI. o.), és az ifjúkor eleje (VII.—VIII. o.) A továbbiakban tehát ezekkel a fejlődési korokkal foglalkozik és seholsem mulasztja el kidomborítását annak, hogy a tanár milyen módon kapcsolódhat be a helyes irányításba. A következőkben a középiskola helyét és szerepét keresi az egész nevelésben és vizsgálja, hogy a középiskolai nevelés milyen kapcsolatban áll az egyidejű más nevelőhatásokkal és az élettel. Összefoglalja a nevelés eszközeit, majd a nevelő helyzetével foglalkozik. A nevelő tanárnak „el kell fogadnia egy meghatározott szervezettséget, bele kell élnie magát egy meghatározott életszemléletbe és ezt oly mértékben kell magába olvasztani, hogy minden körülmények között mint sajátját, a felelősség érzésével tudja továbbjuttatni a neveltjéhez." „A nevelthez pedig szolgálatkészséggel, megértéssel, az önmegtagadás lelkületével kell lennie."

A középiskolai nevelésnek és oktatásnak általános követelményei: „a tanuló kötelességei Isten, haza és önmaga iránt." Különleges követelményei: „a tanuló általános műveltsége, a főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi képesség és a hivatásérzet kialakulása." A követelményeknek a nevelő, oktató és önképző középiskola igyekezik eleget tenni. „A tanár oktatással segíti a tanulót abban a törekvésben, hogy a mai fogalmak szerint, önmagát kifejlessze, kimüvelje." Részletesen foglalkozik az oktatás fogalmával, módjával. Nem tartja elégségesnek azt, hogy a tanítás módszere megfeleljen az osztály átlagának, hanem szükséges, hogy az osztály egyes tanulóinak képességeit is fejlessze. Ezt elérhetjük, „ha az osztálynak problémákat tudunk adni, illetőleg, ha úgy tudjuk beállítani az osztályba az elvégzendő feladatot, hogy ahhoz minden tanuló problémaszerüen nyuljon hozzá." Bőven tárgyalja a problémaadás lehetőségeit, azok megoldását, a házifeladatok kérdését, a feleltetést, szóval mindazokat a kérdéseket, amelyek ezen a téren a középiskola életében felmerülnek.

Utolsó két fejezete az oktatás és nevelés gyakorlatához fűz megjegyzéseket. Itt csak azokat a kérdéseket kívánja említeni, „amelyek rendszeresen hozzátartoznak az oktatás technikájához". Ezek: a tanmenet, óratervek, fegyelmezés, az osztályozás, a tankönyv stb. A nevelő középiskolában azzal is számot kell vetni, „hogy vannak tanítványaink, akiknél a családi élet irányító hatása korrektivumokra szorul. Ezek számára kívánatos volna az iskolában olyan tanuló-olvasó szoba, ahol egy kis békét, lelki-testi melegséget találhatnának. Jó szolgálatot tenne ez a helyiség azokban az iskolákban is, ahol sok a bejáró tanuló". Általában szükséges az, hogy a középiskola a rossz környezethatásokat csökkentse, ellensúlyozza. — Masszi Ferenc könyvének minden betűjét áthatja a lángoló szeretet, minden oldal tanulságos volta mellett élvezetes olvasmány is.

Masznyik Lajos.

Borbély András: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből. (A M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete). Kisújszállás 1936. 76 l.

Ennek a munkának egyik legfőbb érdeme az, hogy bátran hozzányult a nevelés-

lélektan egyik legkényesebb természetű kérdéséhez: az érzelmek neveléséhez. Aki ismeri a mai lélektan vitáit és küzdelmeit az érzelmek pszichológiai kérdésének tisztázása körül, bizonyára előzetes elismeréssel vesz kezébe minden olyan munkát, mely az érzelmek lélektanára vonatkozik, annak vitás pontjait megvilágítani törekszik, — még inkább olyan tanulmányt, mely az érzelmi világnak nevelési lehetőségeit van hivatva rendszeresen feltárni.

Borbély András munkája bizonyos elmélyedésről tesz tanúságot. Midőn azt a feladatot tűzi ki maga elé, hogy „az érzelmek pszichológiáját és fiziológiáját felvázolja" (15. l.), akkor valóban rámutat néhány alaptételre, melyekkel az idetartozó irodalom az érzelmek sajátosságait jellemezni szokta, bár ezekkel nem meríti ki a tárgyat. Sokkal szivesebben láttuk volna e helyen az érzelem rövid, de alapos meghatározását, kapcsolatban az indulat, szenvedély és hangulat fogalmainak elvi pontos megkülönböztetéseivel, annál is inkább, mert ezen a téren nem csekély a zűrzavar a nevelőlélektani írók körében sem. *Krueger* nevét és elméletét is meg kellett volna említeni ebben a részben. E helyett szerzőnk két oly mozzanat tüzetesebb kidolgozásával szolgál, melyek egyfelől csakugyan újat adnak, másfelől a nevelésben csak ezután jutnak majd nagyobb fontosságra és jelentőségre. Az egyik ilyen mozzanat: a szerző a belső szekréciós szervek működésének hatását vizsgálja az érzelmek kifejlődésére és változásaira. A szerző e helyen majdnem kizárólagosan Klobusitzky Dénes jó összefoglaló tanulmányát követi, végül pedig a test-lélek probléma filozófiai megoldására nézve a „kölcsönös hatás" elméletében állapodik meg. A hormonoknak az érzelmi élettel való összefüggésére helyesen mutat rá és érdeme szerzőnknek, hogy ezen összefüggésnek *nevelési* lehetőségeit is felismeri. Egyelőre azonban nagyon tartózkodó álláspontot foglal el és semmiképen sem vonja le az előzményekből azt az „utópisztikus furcsaságot", hogy „hormonokból álló vegyületekből... adagoljuk növendékeinknek a szép és magasztos érzelmeket, vagy operatíve tegyünk bűnözőket jámbor emberbarátokká" (28. l.). A hormonális összefüggések tényéből a szerző csupán ezt a nevelői következményt vonja le: a nevelő türelemmel álljon növendékének alkati megnyilvánulásaival szemben és „ne törjön pálcát annak olyan érzelmi megnyilvánulása felett, melyről a nevelt legtöbbször nem is tehet" (u. o.).

A belső elválasztásnak és az érzelmi világnak ezen összefüggésén kívül még egy olyan vonatkozásra utal szerzőnk, mely az érzelmek irodalmában szintén nem jutott még elegendő hangsúlyozáshoz. A VIII. fej.-ben (53. kk. ll.) az *„érzelemértékekről"* szól, melyek részint a *Wundt*-féle „érzethangulatra", részint *Krueger* érzelemelméletére emlékeztetnek. Ez a fejezet, mely az érzéseknek, hangulatoknak a lelki szerveződést, strukturálódást előmozdító szerepéről szól, a legjobban sikerültnek mondható. *Bleuler* (és nem Bleurer, l. 53. l.) szavát idézi, ki szerint az „affektivitás a személyiség domináns kifejezője", — az érzéseknek nagyon nagy szerepük van egész személyiségünk struktúrájának felépítésében, különösen pedig az embernek az értékeszmékhez való viszonyában. E helyen szól a szerző az erkölcsi, esztétikai, vallásos nevelésről is. Sikerült a VI. fej. is, mely a szenvedésben előforduló legfontosabb érzelmeket (indulatokat) ismerteti; ezek: a félelem, a harag, a gyűlölet, a vetélkedés, a becsvágy, kegyetlenség, a heteropatikus érzelmek stb.

Mindezek a fejtegetések azonban csak előzményeit alkotják a fő feladatnak, amely az érzelmek *nevelésének* kérdését kívánja megoldani. Szerzőnk szerény öntudatosságára mutat, hogy értekezésének címétől csak az érzelmek neveléséről közlendő *„Gondolatok"* szavát választotta. E tekintetben annyit mondhatunk bírálatul, hogy egyfelől inkább a nevelés egyes *alkalmait* ismerteti; másfelől célkitűzései in-

kább *általánosságban* maradnak. Az érzelmek nevelésének alkalmai (topografiája): az értelmi ráhatások, a környezet, a család, az osztályközösség, a tanító hatása, a példaadás, az olvasmányok, a játék stb. (32. kk. ll.). E nevelői hatások felsorakoztatásában nélkülözzük a logikus rendszert. Szerzőnknek az erkölcsi nevelésről vallott követelményei nem mindig lépik túl az akadémikus megállapítások és általánosság körét (pl. 20, 51, 52, 73 l.).

Az érzelmek nevelésében a legfontosabb az *önuralom* céljának kitűzése és az érzelmek *„kontrolljának"* elérése a növendék önnevelésével. Szerzőnk ezeket a részleteket nem domborította ki olyan nagy hangsúllyal, mint ahogyan ezek azt megérdemlik, bár szól az érzelmek „gátló, kiemelő és megőrző jellegéről". Legjobb, ha az érzelmek nevelésének a problematikájában az amerikai szerzőket tartjuk szem előtt, akik a kérdés súlypontját a „control of the Emotions"-ban látják.

Szerzőnk eszményi törekvéseivel, igazi nevelői gondolkozásával és érzületével szemben, melyek az egész munkát átlengik teljes elismeréssel vagyunk. Célját, „hogy jelenlegi nevelésünket, bármi kevéssel is, közelebb vigyük a lélektani felismerésekhez" (72. l.), bizton elérte.

V. H.

Bódi Ferenc: A középiskolai földrajzoktatás története Magyarországon az első Ratio Educationistól napjainkig. 1935. 153. l. (A szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézete V.).

A bevezetés első mondatában megleljük az okot, ami a szerzőt a munka megírására késztette: „... történeti okfejtéssel járulni hozzá a középiskolai földrajzoktatás módszeres öntudatának fejlesztéséhez ...", s még hozzá tehette volna azt a szakjával szemben érzett igazi érdeklődést, amely a munka minden sorában megérzik.

A két-három, inkább részletmunkának tekinthető hasonló tárgyú dolgozat mellett érezhető hiányt pótol a szerző munkája. Helyes érzékkel választja kiinduló pontul az első Ratio Educationist, nemcsak azért, mert ekkor lett a nevelés és így a földrajzoktatás ügye is állami üggyé, hanem mert a földrajzoktatás történeti alakulásának végigkísérése szempontjából a korábbi viszonyok részletes tárgyalása elhanyagolható.

Feladatát egy pillanatig sem téveszti szem elől. A felsorakoztatott hatalmas anyagból biztos ítélettel vonja le következtetéseit. S ha az olvasó néha fárasztónak ítéli is az adatoknak sokszor látszólagos ismétlődését, feleslegesnek ezt sohasem tartja.

Már a bevezetőben utal a szerző a tudományelméleti tényezők figyelembe vételére. Nem marad előtte észrevétlenül az az összefüggés, amely a kialakulóban lévő földrajztudomány és a földrajz középiskolai oktatása között fennáll. Nézetünk szerint ennek a tényezőnek számbavétele erőteljesebb lehetett volna. Nagyon gyakran csak egyszerű utalás történik erre. Amikor a földrajzról, mint tudományról vallott szakfelfogás olyan elhatározó befolyást gyakorol a középiskolai földrajzoktatásra, hogy például egy igen jelentékeny időn keresztül nem jutott a középiskolákban más szerephez, mint a történelem kisegítője, vagy amikor később a természettudományoknak egy kevésbbé lényegesebb csoportjához sorozták, akkor indokolt lenne ezt a jellemző és a földrajzoktatás sok jelenségét megmagyarázó állapotot alaposabban ismertetni.

A multtal szemben több tekintetben az újítás szellemét képviselte az

első Ratio Educationis. A rendelet felfogása szerint a földrajz a világ dolgaira vonatkozó ismereteket foglalja össze. A tanítandó ismereteket azonban az állam szempontjából való hasznosságuk alapján válogatja ki és e kiválogatott ismeretek birtokában összehasonlításokra, értékelésre kívánja a növendéket rávezetni. Ez a feladat azonban minden vonatkozásában megoldhatatlan. Nincsenek szaktanárok, hiányoznak a megfelelő szemléltető eszközök és fogyatékosak a módszeres utasítások. Így érthető, hogy a korábbi nominalista földrajztanítás úgyszólván semmit nem változott. De ugyancsak érthetővé teszi az autonom, felekezeti iskolák viselkedését is, amelyek valószínűleg ez okból is megmaradtak legalább egyelőre a maguk régebbi, főként a topográfiára súlyt helyező tanítási módjuk mellett.

Természetesen nem marad azért teljesen hatástalan rájuk a korszerű reformok lassan terjedő térhódítása. A két vezető intézmény, a debreceni és sárospataki kollégium közül a sárospataki hajlik jobban a Ratio Educationis képviselte újítások felé. Ennek a kollégiumnak tanterve (1786) a földrajzoktatásban öncélt lát és nem rendeli azt a klasszikus tudományok alá. Persze az elv és a valóság között itt is igen mélyreható ellentétek mutatkoznak. A dunántúli egyházkerület iskolái (pápai, csurgói) a Ratio megkívánta követelményeknek a lehetőség határain belül igyekeznek eleget tenni. Az erdélyi iskolák tanterve pedig a debreceni Methodus docendi-vel mutat sok közös vonást.

A második Ratio Educationis inkább hanyatlást jelent. A klasszikus-humanista felfogás odáig süllyesztette a földrajz jelentőségét, hogy az utasítások a földrajzi ismeretek önállóságának a lehetőségét is kétségbevonták. Egyetlen megnyugtató pont Niemeyer munkássága, akinek hatása kis körben ugyan, de mégis csak érvényesült. Ő állította fel azt a követelést, hogy a bevezető általános fogalmak tárgyalását a környezetből vett szemléltető anyaggal kell megértetni. Mivel a szabadságharc leveretése miatt hatását nem fejthette ki, nem nagy a jelentősége az Eötvös féle 1848.-i tantervnek. Igen fontos követelése, hogy a földrajztanítást történelem-földrajz szakos tanárokra bízta.

Az amúgy is humanista-klasszikus hagyományokat őrző debreceni és sárospataki kollégiumok tanítási rendszerébe sem hozott a második Ratio Educationis különösebb alakulást. Igen biztató jelenség, hogy mind a két kollégium súlyt helyez a fizikai földrajz tanítására (a debreceni kollégium III. osztályában a „földnek természethistoriai leírása".) A szakrendszer bevezetésére a helyzet még nem érett meg. A dunántúli egyházkerület 1842. évi tantervéig, az egyházkerület iskoláiban a debreceni és sárospataki minták voltak a mértékadók. Az 1842.-i tanterv a szakszerűség felé való haladás szempontjából jelent újabb lépést azzal a rendelkezéssel, hogy a reáltudományokat, így a földrajzot is, minden osztályban egy tanító tanítsa. Az erdélyi református gimnáziumok az 1819-ben megjelent Norma dicendi-t követik, amelyben a Ratio Educationis hatása eléggé érvényesül. A negyvenes évek reformtörekvései (szakrendszer, tanárképzés, egységes tanterv) egyelőre a földrajz óraszámának felemelésében mutatkoznak.

A természetes fejlődés menetét meglehetősen erőszakosan szakítja meg az Organisations Entwurf, amely teljesen reányomja bélyegét az 1850—60-as évek tanügyi állapotára. Az új iskolatípusnak, a reáliskolának létrehozása véget vet a humanista és reálista irány hívei küzdelmének, de csak elvileg. A valóságban a viszonyok nem változnak, a gimnázium és reáliskola földrajzoktatása csak annyiban tértek el egymástól, hogy a reáliskola alsó és felső osztályaiban az egyes országok ipari és

kereskedelmi viszonyainak ismerete külön hangsúlyozott követelmény. Az 1853-ban hozott rendelet a tanárképzést a szakrendszer alapján igyekszik megoldani. Igaz, hogy történelem-földrajz csoportosítást nem enged meg azzal az indokolással, hogy a két tárgy egymástól el nem választható. Tehát a földrajz még mindig nem tekinthető önállónak, a Ritter elgondolta „Universalwissenschaft"-nak. 1854-ben jelent meg azután az a rendelet, amely az oktatás nyelvéül a németet írta elő, s ezzel minden jószándékú törekvést még csírájában elfojtott, amely segített volna túljuttatni a tanügyi életet a felmerülő nehézségeken. Az autonóm iskolák ellenállása, mivel a nyilvánossági jog megadása az Organisations Entwurf elfogadásától volt függővé téve, nem hozott számottevő eredményt s így valósult meg a régi kívánalom, a hazai középiskolai oktatás egysége.

A következő két évtized alatt (1860—1879), a tantervi kísérletezések korában merül fel az új iskolatípusnak, a reálgimnáziumnak gondolata. Ez lett volna hivatva kiküszöbölni az egyoldalúnak ítélt gimnázium és reáliskola hibáit. Ebben a megoldásban a földrajz a természet- (fizikai földrajz) és történettudományok (politikai földrajz) társtudománya. A két tábor küzdelme a század végén a történeti folyamatosságot is képviselő humanisztikus felfogás híveinek győzelmével végződött (1895). A politikai földrajz érettségi tárggyá válik.

Túlnőne ez ismertetés keretein, ha megkísérelnénk vázolni mindazokat a messzeágazó ellentéteket és követeléseket, amelyek a földrajzoktatással szemben a jelen század elején fellépnek. A küzdelem érthető. A földrajztudomány újabb módszeres fejlődés birtokában, azoknak megfelelőleg igyekszik keresztül vinni a földrajzoktatás reformját, de nem sok eredménnyel. Csak 1926-ban valósul meg az a főkövetelés, hogy a földrajz a felsőbb osztályokba is bevonul, igaz, hogy jelentőségét csak megközelítő szerepben. A teljesen kielégítő megoldást a szerző a földrajz jelentőségét teljesen értékelő újabb reformtól várja.

A dolgozat lényegét csak érintő fenmebbi ismertetés is indokolja talán azt az állítást, hogy a munka hézagpótló s nemcsak a szaktanárok számára szolgál okulásokkal, hanem minden az oktatásüggyel általában foglalkozó szakember is haszonnal forgathatja.

Dr. Párducz Mihály

H. Rohracher. Bevezetés a jellemkutatásba. (Kleine Einführung in die Charakterkunde.) 2-ik jav. és bőv. kiadás, 1936. B. G. Teubner. 154. l.

Az első kiadáshoz írt előszavában kifejezett azt a célját, hogy a tudományos karakterológia eredményeiből csak a lényegeset és a gyakorlatilag fontosat nyujtsa, szerzőnk könyvének második kiadásával teljesen elérte. Németországi sikerét ez a körülmény hiánytalanul megmagyarázza. De ugyancsak ez a célkitűzés: rövid, mégis mindenre kiterjedő összefoglalást adni a mai karakterológiai vizsgálatokról, indokolttá teszi, hogy felhívjuk rá a magyar pedagógiai körök figyelmét is.

Ilyen összefoglaló karakterológiának sokszor érezzük hiányát. Hiszen minél erőteljesebbé és uralkodóbbá lesz nálunk az a követelés, hogy iskoláinkban az oktató munka mellett a nevelői feladatoknak is tágabb teret biztosítsunk, annál jobban terelődik a közfigyelem a jellemkutatás lehetőségei, módszerei és eredményei felé. Tanuló és tanár egyéni jellemtípusa, osztály és egész iskola kollektív jellem- vagy szellemtípusa sokszor döntő szerephez jut a nevelői problémák megoldásában. Az átöröklés, a nem, a környezet és a nevelhetőség kérdésének kapcsolatai a jellemproblémákkal nemcsak egyetemes neveléstani fontosságuknál fogva érdekelhetnek

bennünket, hanem a nevelésügy sajátosan magyar feladatainak szempontjából is. Akkor, amikor nemcsak a hivatás soraiból, hanem a közvélemény legszélesebb köreiből is felhangzik a kívánság: „egyéniségek nevelése és kollektív nemzeti öntudat kialakítása" legyen a célunk[1]), be kell látnunk, hogy a modern, tudományos jelemkutatás módszerei szinte nélkülözhetetlenek nevelői munkánk szolgálatában.

Ezekben a törekvéseinkben hathatós támogatást nyujt ***Rohracher*** kis kötete. A karakterológia tudományos alapvetéséről adott világos bevezető fejtegetések után részletesen foglalkozik a természettudományos és a bölcsészeti irányú jellemkutatás feladataival. A ***Kretschmer***-féle típusrendszer alapos felvázolását szerencsésen egészíti ki a kísérleti típuslélektan igazolt eredményeinek ismertetése (az egyéni munkatempó, az érzet, képzet és appercepció típustani jellegzetességei, az érzelmi érzékenység, az objektiválás egyéni sajátosságai stb.) ***Jaensch*** típuselméletéből a tárgyalás világosságával és élénkségével emelkedik ki az integrációtípusok fejtegetése. Megfelelő keretben és terjedelemben tekinti át a ***Kretschmer***-elmélet biológiai irányú továbbfejlesztőinek vizsgálatait is (Jung, Ewald, Kroh és Pfahler).

A jellemrendszerek második csoportjának tárgyalása már sokkal tömörebb. Talán egyedül ezzel sejteti szerző egyéni állásfoglalását, vagy alkalomszerűen szólva, a maga karakterológiai hovatartozását, mert hiszen könyvében másutt mindenhol óvakodik a kritikai megjegyzésektől. Ebben a fejezetben veszi sorra ***Klage-Prinzhorn*** személyiséglélektanának és az ezen felépített tipológiájuknak vázlatos ismertetését. Ezt követi Spranger ideális típusairól szóló rövid, de biztos vonalvezetésű fejezet.

Legértékesebbek azonban könyve befejező szakaszai, amelyekben a fentebb már említett kapcsolatokat foglalja össze: a jellemtípusok kapcsolatait az átöröklléssel, nemmel, környezettel, neveléssel és emberi sorssal.

A könyv itt felsorolt értékeivel szemben rá kell mutatnunk egy nagy hiányára is. Olyan hiányra, amelyet ma hellyel-közzel minden németországi könyv hasábjain észlelhetünk: a külföldi irodalom és tudományos munkásság eredményeinek feltűnő elhanyagolására. Német olvasó szemében talán nem olyan szembetűnő ez az elzárkózás. Mi azonban világosan látjuk, hogy csak a tudományos tárgyalás teljességének s így a kötet értékeinek rovására történt. De még így is elsőrendű szolgálatokat tesz nemcsak a pszihológus, orvos és nevelő, hanem a racionalizáló iroda-, gyár- vagy más üzemvezető kézi könyvtárában is.

pz.

Friedrich **Schneider: Die Selbsterziehung**. Einsiedeln, 1936. Benziger, 281. lap.

Az önnevelés kérdéseivel, történetével, céljaival, módszereivel eddig is sokat foglalkoztak kutatások, részletmunkák, általános művek, de ***összefoglaló*** tudományos feldolgozásban Schneider Frigyes egyetemi tanár foglalkozik könyvében ***először rendszeresen*** e kérdéskomplexummal. Szem előtt tartja mindazok igényeit, akik tudatosan és tervszerűen dolgoznak önmaguk alakításán. Ezért az ***ifjúság és a felnőttek*** érdekeit egyaránt igyekszik kielégíteni, mert tisztában van azzal, hogy a nevelés a nevelő és növendék kölcsönös befolyásolása. A legjobb nevelés a növendék önnevelésének vezetése és ehhez a nevelő állandó önmaga nevelése szükséges. E végből a nevelőknek és a szülőknek is tisztában kell lenni az önnevelés rendszerével. Schneider tökéletesen ismeri a kérdéskomplexum egész területét, saját gazdag megfigyelései és tapasztalatai, valamint más kutatók feljegyzései és tudományos munkái alapján, amiről

[1]) Ambrózy György: „Történelmi nevelés". Pesti Napló 1937. febr. 21.

tanúskodik a felhasznált német és külföldi idevonatkozó irodalom állandó figyelembevétele.

Mindenekelőtt tisztázza az önnevelés fogalmát, fajait és jelentőségét. Azután megállapítja az önnevelés szerepét az egyéni fejlődésben, főleg az érés korában, amikor a gyermek nemcsak önmaga, hanem szülei és nevelői előtt is érthetetlenné válik és amikor a pedagógusok nem tudják belátni, hogy az ember legfelsőbb nevelője maga a *Teremtő* és a nevelőnek ebben a korban csak az a feladata, hogy a Teremtő eszköze legyen, ami abban merül ki, hogy a gyerektől *távoltartsa mindazt*, ami Teremtőjének hatását és művét zavarhatná. Ehhez azonban a nevelő részéről *türelem* és *kitartás* szükséges.

Az értékes könyv súlypontja a 6. és 7. fejezetekre esik. A 6. fejezet érdekes és nagyvonalú áttekintést ad az önnevelés történetéről. Foglalkozik a buddhista magatartással, a görög sport- és államneveléssel, Szokratesz módszerével, a stoikus felfogással, a csúcspontot azonban *Krisztus* példájában és tanításában látja, mivel a modern ember életformáját teremtette meg. Behatóan tárgyalja *Szent Ignác* lelkigyakorlatait és *Schönstatt* önnevelési módszertanát. A mű legfontosabb és legértékesebb fejezete azonban az önnevelés megjelenési- és *lényegelméletét* foglalja össze. Az életeszményből kiindulva kimutatja, hogy az önnevelés és az idegen nevelés legfontosabb elemei: az *önismeret, a bánat, az erős fogadás, az eszmény és a gyakorlás, a motivumok és a megvalósítás.* Schneider tekintetbe veszi *Lindworsky* értékelméletét, de nem minden tekintetben fogadja azt el, bár lehetőség szerint felhasználja a bevált hagyományos vallásos módszereket. Nem erőlteti azonban a világi nevelésben az *aszkétikus* elemeket, amelyek a szentek önnevelésében kétségtelenül mindig sikeresek voltak. Schneider ugyanis nem tűzte ki célul a kérdésnek csupán ebből a szempontból való kidolgozását, hanem tekintettel kívánt lenni az élet és a nevelés *összes, egyetemes, általános* érdekeire és elemeire.

A tanulságos mű használatát nagyban elősegíti a kitűnő bibliográfia és a gondos tartalomjegyzék.

Dr. Bittenbinder Miklós.

LAPSZEMLE

Néptanítók Lapja. 1937. 1—6.

1. *Dénes Szilárd*: *Évszámok a népiskolai történettanításban.* Kifejti, hogy keveset, de azt is szemléletesen nyujtsunk. — *Sebestyén Kálmán*: *A félelem szerepe a nevelésben.* Kétféle félelem: az ösztönszerű és a tapasztalaton alapuló jelentkezik s félénkséget eredményez a gyermekekben. A félelemkeltés helyett a megértő szeretetnek kell jönni. — *Gyarmathy Aurél*: *A leánygyermekek idegességének okai.* A megváltozott élet érzékeny terheket teremtett, az otthoni munka fárasztja őket. Órarend átcsoportosítással, több jóakarattal, derűvel, szeretettel, megértéssel kell áthidalni a nehézségeket. — *Székelyné Solymos Bea*: *Száz év előtt milyennek képzelték az eszményi tanítót.* Kun Tamásnak a „Társalkodó"-ban megjelent cikke nyomán az olvasó elé tárja a száz év előtti idők pedagógiai, erkölcsi, nemzeti felfogásait s az eszményi tanítóját.

2. *Drozdy Gyula*: *Iskoláink belső életének fejlődése.* Iskoláinkban a közelmultban pedagógiai lendület, s belső életének színvonalemelkedése tapasztalható.

Magyarázata: nyári tanfolyamok, szemináriumok, körzeti iskolafelügyelői intézmény s azok számára kiadott utasítás. — *Antal Fülöp: A nevelve-tanitás módjának alapvonalai.* A feldolgozás módjáról, a szótanítással szemben a gyermek tanításalatti munkájáról, lélekcsiszolásról és erősítésről, a tanításról, mint elsősorban eszközről s nem célról, gyermeki értékkiválasztásról, esztétikai, érzelmi nevelésről, mint a nevelve-tanítás tényezőiről értekezik. *Szombatfalvy György: A nyolcosztályú népiskola kialakulása.* A fejlődés megindult, de éppen a nagy tömegeket számláló őstermelő falvakban hiányzik, holott elsősorban az ő érdekében indíttatott. Ezt a nemzet jövője szempontjából aggályosnak tartja.

3. *Páldi Károly: Az eredményes nevelés feltételei.* Tanköteleskorban a célt ugyan nem érhetjük el, de eredményesség lehetséges. Levente intézmény, sport, könyv azok az eszközök, melyekkel az iskola nevelési körében továbbra is megmaradhatnak a serdülő ifjak. — *Loczka Alajos: A nemzet munkásai.* A körzeti iskolafelügyelők szegedi értekezletén szerzett benyomásoktól indíttatva fájlalja, hogy kivülállók sokszor könnyen nyilatkoznak az iskolákról, holott, ha közelebbről megtekintenék a műhelymunkát, látnák, hogy a nemzet munkásai az őrhelyükön állnak. — *Lendvay Béla: A természetszeretetre és a természeti emlékek megbecsülésére való nevelés.* Ne szavakat, könyvet, tényleg a természetet tanítsuk. A szülőföld természeti szépségeit lássa meg a gyermek, azon keresztül jusson el a magyar föld minden darabjának megbecsüléséig. — *Vadász Zoltán: Olvasástanitás szóképek alapján.* Az a tapasztalat, hogy a gyermek az iskolábalépésig csak szóképeket lát, s később a betűkapcsolás nehézségei indították a szóképes olvasástanításra. Lényege: egy képből s alája irt névből indul ki, azt bontják szét betűkké. Egy-két szó után a megismert betűkből maguk alkotják az új szavakat a gyermekek. — *Dr. Lyachovichné Vaszkó Erzsébet: A pedagógia hivatása és az emberi fejlődés.* Semmit készen nem kapunk, magunknak kell kiküzdeni mindent. Ez fejlődéssel jár. A fejlődéshez vezető út felismerése, a helyes arány megtalálása önmagunk és a világ között, a pedagógia feladata. — *Marosvári Tibor: A lengyel népoktatás szelleme és főbb tényezői.* Az új Lengyelország új iskolatörvényt teremtett, korszerű műveltséget ad, melyre úgy az egyénnek, mint a nemzetnek szüksége van. Legfőbb tényezője a tanítóság, ma a legelsők között van, idealizmusának és realizmusának nagyszerű keveredésében.

4. *vitéz Bessenyei Lajos dr.: Egységes célkitűzés iskoláinkban.* A szétszórt és elszigetelt iskolatípusokat az 1935. VI. t. c. központosította, s ezzel biztosítottnak látja az egységes célkitűzést.

5. *Mácsay Károly: A nemzeti sorsközösség átérzésére való nevelés.* A népiskola és népoktatás új feladata: rugalmasságra való nevelés, a bizalmatlanság letörése, az új állampolgári eszmény kialakítása, nemzeti eszme gondolatának kiterjesztése. A hazát nem rajta kívül, hanem önmagában érezze mindenki. — *Finta Sándor: Nemzeti munkahét.* Legyen a madarak-, fák-, hősök-, könyv-napok mintájára a nemzeti összetartásnak, a nemzetnevelésnek is egy hete. — *Dr. Henri Wallon,* a párizsi Sorbonne tanárának nyomán: *A tudományosság hatása szabad személyiségek kialakulására.* A vallásos nevelés mindenki előtt értékálló. A tudományosságnál nem egységes az állásfoglalás. Kifejti a tudomány és szabadság közötti viszonyt s arra a végső következtetésre jut, hogy az ember szabadsága megköveteli a tudományosságot.

6. *Gyulai Ágost dr.: A jó tanító nevelő hatásának erőforrása.* Az erőforrás a szeretet. Erkölcsi érzelem, isteni eredetű, ez emeli fel az emberi lelket. Pedagógiai erosz, pozitív érzület. A tértvesztő kényszerítő fegyelem helyett a legfőbb tényező a nevelő és nevelt között, ez a nevelés alapja. — *Jovicza I. Sándor: A népiskola az*

esztétikai nevelés szolgálatában. Az új Tanterv előírja az ízlés fejlesztését s legfőbb tényezőjét a szemléletben látja. Ehhez az út: az iskola belső képe, tankönyvek, olvasmánytárgyaló népművészeti tárgyak gyűjtése, képtár s múzeumlátogatás, képek gyűjtése, tanteremdíszítés, ének és rajz órák. Az esztétikai nevelés nem önálló studium, hanem áthatja az egész iskolai nevelést.

K. Gy.

Magyar Tanítóképző. 1937. 2. sz.

Mesterházi Jenő a nemzeti történelem tanítási módjáról szóló befejező közleményében a tankönyv nevezetes szerepét ismerteti. A tárgy tanítására fordítható időt kevésnek tartja, ez azonban ne késztesse a tanárt sietésre, inkább keveset dolgozzon fel, de azt jól. A szereplőket földönjáró embereknek kell feltüntetnünk, ne hallgassuk el hibáikat sem, miket a nagy tettek úgyis elhomályosítanak. A tört.-tanítást költeménnyel is színezni kell, ezzel a népisk. oktatás módszerére adunk példát. A jelen élet vonatkozásait fel kell használnunk, pl. Mátyás királyról tanítva a Corvin-láncot is értelmezzük. Az oktatáshoz a tanulóknak jegyzetfüzetet és térképet használniok kell. A cikk azzal végződik, hogy kevés a heti 2 óra a nemzeti történelem alapos elsajátíttatására.

Molnár Oszkár a Magyar Tanítóképző f. irat vázlatos történetét 1890—1911-ig tárja fel (II. közl.) A közlöny ez időben vált véglegesen havi f. irattá. Életképességét a mögötte álló tanítóképzős tanárság biztosította. Belsejében is fejlődött a lap, mert szerkesztője 1890-től az értékes Nagy László lett, ki arra törekedett, hogy a f. irat útján „a tanítóképzőket fokozatosan az egyöntetű és egyenletes fejlődés és felvirágzás útjára terelje." Tervében 3 munkaterületet jelöl ki: a f. iratnak a tanítóképzéssel, a népoktatás és a tanfelügyelet kérdéseivel kell foglalkoznia. A lap ennek meg is felelt, részletekbe hatolt és a kérdések bámulatos gazdagságát sorakoztatta fel. A századfordulóra Nagy László megindította a magyar gyermektanulmányozást, e miatt a szerkesztésről lemondott, utóda Farkas Sándor programm nélkül, de tervszerű tudatossággal dolgozott, 1911-ig. A mostani szerkesztő megállapítja, hogy a most vázolt időszak a lap életében a legmunkásabb volt; ez összefügg azzal a ténnyel, hogy tanítóképzésünk szerv. és tanulm. kérdései e 2 évtizedben oldódtak meg.

1937. 3. sz.

Dr. Veress István a külföldi ped. irodalommal való összeköttetéseinkről ír. A magyar tanítóképzést a külföld is kiválónak ismeri, a külföldi irodalom jeles termékeit lefordítjuk magyarra, miként a nagy nemzetek is. Nagy László neve belekerült a külföldi nev. tud. irodalomba, ami példa arra, hogy nekünk is önálló kutatásokat kell végeznünk, hogy kívül a határokon is megismerjenek. Keresnünk kell az összeköttetéseket a külf. pedag. világgal és meg kell ismertetnünk kívül is az éppen nem elmaradott tanügyi helyzetünket.

Dr. Somos Lajos a stilus fejlesztésével foglalkozva, azt emberformálásnak tekinti, mit minden szaktárgyon belül szolgálni kell, de elsősorban a magyar nyelvszakos tanár feladata. A tanítóképzőben a jelölteknek azért kell helyes és szép stílusra eljutniok, mert nekik is erre kell vezetniök népisk. növendékeiket. — A tanító stílusát a t. képzőben kell kifejleszteni s 4 nézőpontból kell gondozni: legyen szemléletes, jellemezze a szakszerűség, tisztázni kell a népiesség mértékét s határát és stílusprobléma még az udvariasság is a másokkal való érintkezésben. Mindennek feltételei és eszközei: az élő példa, a szó- és írásbeli stílusgyakorlatok, a sok olvastatás, szókiegészítés, valaminek közös megbeszélése, közös megfigyelés alapján a

kifejező készség fejlesztésére, végül egyéni élmények elmondatása is ilyen célzatú. Hasznos stílus-gyakorlásnak bizonyul az osztály bíráló tevékenysége és irod. tört. órán a tervszerű szövegvizsgálat. Sok értéke van a mindennapi tanulással kapcsolatos fogalmazványoknak.

Dr. Zsindely Katalin az egyetemes történelem tanításának módszere a tanítóképzőben c. alatt tüzetesen szól a tárgy tanításának általános előkészítéséről, arról: hogyan lehet a tanítóképző 3 osztályában az anyagot helyesen elosztani, a szemléltetési eszközöket felhasználni, pl. a képzőművészet alkotásait: szobrokat és képeket a kor lelkének és törekvéseinek megismertetésére. Az anyag részletes tárgyalásában a következő feltételeket hansúlyozza: a tanárnak legyen alapos szaktudása, a kor lelkével hangulatilag azonosuljon és legyen szemléletes, eleven stílusa. Az egyes okt. egységek feldolgozásában két feladat álljon szemünk előtt: forrjon egybe a tanár és az osztály közös munkája, a tanítás pedig keltsen élményt a növendék lelkében. Az élettől nem szabad elszakadni tanításunkban s a nemzeti öntudat kialakítására egy alkalmat sem szabad elmulasztanunk.

Dr. Juhász Béla.

Protestáns Tanügyi Szemle. XI. évf. 3. szám.

Trócsányi Dezső: Spengler mint nevelő. Az „Untergang" nihilizmusa után a „Neubau des deutschen Reiches" (924) c. művében kultúránk továbbélését, sőt új haladását hirdeti Spengler. Ebben az új haladásban jelentékeny szerep jut a nevelésnek. A munka harmadik fejezete „Die Erziehung — Zucht oder Bildung" címen foglalkozik a nevelés kérdésével. Spengler pedagógiai elveit a következőkben foglalja össze: „legyen iskolánk és nevelésünk az élethez közelebbáló, törekedjünk ifjainkat nyitott szemmel néző érdeklődés alapján szemfülesebbé, talpraesettebbé nevelni; a jelenkor problémáira, országunk európai helyzetére, veszélyezettségére és lehetőségére, társadalmunk s különösen a magyar társadalom megoldandó kérdéseire hívjuk fel a legfelsőbb két osztály figyelmét; hogy a tanár gyakorlatilag is iskolázott, biztos fellépésű, társadalmilag művelt, tapasztalásban érett, világlátott, sportoló és edzett ember legyen, ismerjük el egészséges követelménynek, de tartsuk elengedhetetlennek biztos szakképzettségét, pedagógiai készségét és tanultságát; olvassunk a modern nyelvi órákon külföldi lapokat, s különösen ajánljuk az egyéni önképzésre hajlandó ifjainknak; diákjainkba neveljük bele a nemzetünk jövendő sorsába vetett bizalmat, a kitartásra, kemény munkára kész, elszánt akaraterőt; tankönyvei legyenek rövidek, tájékoztató olvasókönyvei eszmekeltők, szempontokat adók és távlatokat nyitók; szeresse meg a kutató munkát a könyvtárban az elit diákság; juttassuk el a vallás őszinte elfogadására és élésére s ne próbáljuk azt hiábavaló valláspótlékkal, morális oktatással s világnézettannal helyettesíteni."

Zombor Zoltán dr. Mitrovics pedagógiai rendszere és a herbartianizmus c. cikkében a tanítvány megbecsülő értékelésével száll síkra mestere nemes egyéniségét és pedagógiáját illető ama megállapítással szemben, amely Mitrovics nevelési rendszerét a Herbartéval tartja rokonnak.

Hamvas Gyula dr.: A középiskola legégetőbb kérdésének arcvonaláról szólva, a legsúlyosabb problémát abban foglalja össze, hogy a valláserkölcsi nevelés folyamata alatt milyen hatásokkal lehetne az ifjúság egész lelkét a nemzeti közösségre, mint prominens értékünkre ráirányítani. E kérdés megoldása elé számtalan akadály tornyosul, így: a háború utáni társadalmi elváltozások folytán átalakult környezeti hatások, a természet, kultúra s a ma nehéz valóságainak ezer más indítéka. A közel-

mult idők e kérdéshez tartozó társadalomtörténeti és pedagógiai részleteinek felvetésében dr. Imre Sándornak a nemzet jövő alakulását munkáló korszakos jelentőségű ténykedése nyer méltó megvilágítást.

Váty Armand dr.: *Egyéni nevelés — közösségi nevelés* középponti kérdését elsősorban az ismeretszerzést szolgáló nevelés (középiskolai) dönti el. Az ismeret a legátfogóbb szellemi közösségre nevel, az egyén szabad szellemiségét bontja ki, erkölcsiségét a legegyetemesebb közlelkiség alapján vezeti és felébreszti a sorsközösség után való vágyat. Az ismeretszerzésen alapuló nevelés így lehet egyszerre egyéni és erkölcsi nemzeti, vagyis közösségi.

Nánási Miklós.

Budapesti Szemle 1937. márc.

Melich János tanulmánya a bölcsészetkari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjához. (277—308).

Annak a kulturális folyamatnak, mely az egész magyar nevelésügyet egységes szervezetbe akarja forrasztani, természetes következménye a *felső oktatás időszerű reformja is*, mely elválaszthatatlan összefüggésben van magával a középiskolai tanárképzéssel. Régi panasz, hogy *tanárképzés és tudósképzés* nincsenek elkülönítve egymástól. *Melich* Jánosnak ez a beható tanulmánya rávilágít arra, hogy ez az elkülönítés a gyakorlatban nem is oly egyszerű, mint amilyennek elméletben látszik.

Hóman Bálint vall. és közoktatásügyi miniszter a felső oktatási reform előkészítéséül felkérte az egyetemek tanárait, hogy fejtsék ki véleményeiket. A „Bölcselet-, nyelv-, természettudomány és pedagógiai szakosztály" ülésén Németh Gyula tartott előadást: *A bölcsészetkari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja* címen. Ezt az előadást elemzi *Melich* János és ennek kapcsán mondja el a maga évtizedek tapasztalatain nyugvó javaslatait.

Németh Gyula előadásának főbb pontjai ezek:

1) A bölcsészetkari tanulmányi évek elé egy *előkészítő évet* kellene iktatni. 2) A második és harmadik évet szakképzésre kell fordítani. 3) A bölcsészeti karon 20—25 legyen a kötelező heti óraszám. 4) A hatodik félévben legyen a doktori előszigorlat, a tizedik félévben a doktori szigorlat. 5) A hatodik félévben lehet az alapvizsga, a tizedikben a szakvizsga. 6) A tudományos képzést elősegítő internátusok álljanak rendelkezésre. 7) Szabályozni kell a Kar mellett működő M. Kir. Középisk. Tanárképző Intézetnek a Karhoz való viszonyát (a vezetőséget öt évre a vkm. nevezi ki; a 11 tag közül 9 a Kar rendes tanára, kettő a Karon kívül álló „szakférfiú"; a Tanárképző ügyei nem az egyetemi tanácson át, de közvetlenül a vkm-hez terjesztendők fel stb. 8) *A tudósképzést* illető előadások a Tanárképző feladatköréből *kikapcsolandók.*

Melich János leszögezi az 1924 évi tanárképzésre vonatkozó törvényből származó előnyöket, melyek azonban mégsem küszöböltek ki bizonyos félreértéseket a Kar és Tanárképző között s *a tanárképzésnek érdeke e félreértések kiküszöbölése* s e fontos szempontból boncolja Németh Gyula előadását, melynek ezek a vezető gondolatai: I. *Szelekció*, hogy úgy a tanári, mint a doktori diploma értékesebb legyen. II. A tanulmányi anyag rendszeresebb beosztása. III. A Középisk. Tanárképző Intézet Karhoz való viszonyának rendezése.

I. *Melich* János *az előkészítő évet a szelekció szempontjából nem tartja kielégítőnek.* Igaz, hogy a javaslat szerint további tanulmányokra csak az bocsátható, aki az úgynevezett elővizsgálatot letette, de az ilyen visszavetés nem méltányos, hiszen

még a bölcsészetdoktori szigorlatot is meg lehet ismételni egy félév mulva. *A vizsgák egymagukban nem elégségesek a szelektálásra.* Aki az ismétlésekben kitartó, az előbb-utóbb mindég célt ér. A karitatív diplomák szerzését azzal lehet megakadályozni, ha a kötelességteljesítést az egész tanulmányi év alatt megköveteljük és ellenőrizzük. *Melich* János a látogatások ellenőrzésének és a kötelező kollokviumnak híve, amire már a budapesti bölcsészettudományi Kar megtette az első lépést. Ez szerinte *Eötvös* elgondolásának is megfelel. Még a szemináriumi és próbaszemináriumi gyakorlatot magát nem tartja elégnek. Polemizál azokkal, akik a tanszabadság nevében harcolnak a kötelező kollokvium és látogatási kényszer ellen. Melich azért is mellette van, mert így a tanárnak jobban módjában van megismerni tanítványait s az élőszó hatalmával jobban tud rájuk hatni. S a látogatási és kollokválási kötelezettséggel a kevésbbé jeleseket is ki lehet képezni. E ponton kapcsolja bele Melich János érvelésébe a *tudósképzés és tanárképzés elválasztásának kényes kérdését.* Azt bizonyítja, hogy előre sohasem határozható meg, ki lesz tudós, és ki lesz csak tanár s hivatkozik arra, hogy az Eötvös kollégium kitűnően vezetett hallgatóinak sem 100 %-ából válnak tudósok. A *hajlam* mellett az *elhelyezkedés lehetőségei is döntők* s ennek tudható be, hogy a gimnázium és reálgimnázium elválasztása idején aránylag többen mentek a modern nyelvszakra s ma ismét többen a latin görög szakra. Melich a *több és jobb tanulástól* várja a *jobb szelektálást* és bizonyos zavaró körülmények kiküszöbölésétől (pl. hogy egyszerre két főiskolának ne lehessen tagja a hallgató).

II. *Melich* azt tapasztalta, hogy a szellemtudományi karokon eddig nem volt meg a tanulmányok megfelelő rendje, sorrendje, egymásutánisága. Ezen segíteni kell még akkor is, ha ezzel látszólag iskolaszerűbbé válik a tanárképzés, mert ez használ az egyetemnek, az ifjúságnak és a középiskolának is.

III. A tanulmány harmadik részében *Melich* a Tanárképző fejlődését ismerteti. 1870-től, alapítási évétől kezdve, melyben még működésének nem voltak megfelelő eszközei, s melyben a hallgatók tetszésére volt bízva, tagjai-e a Tanárképzőnek vagy nem, egészen az 1924-ik évi törvényig, mely kötelezővé tette a négy évi tagságot s az egyévi gyakorlatot. Az egyetemi évek alatt fontosnak tartja *Melich* az *ütközésmentes órarendet,* mely nem teszi illuzoriussá az összes választott kollégiumok hallgatását. Azt hiszi: nem árt a tanulási szabadságnak, ha a hallgatónak nincs rá módja, hogy a „távolból" hallgassa, azaz kerülje az előadásokat. *Melich* az intézeti és szemináriumi könyvtárakat minél gazdagabbá, a kari tudományos könyvtárat hozzáférhetővé tenné, hogy a hallgató lyukas órában is használhassa, ha dolgozni akar. „Időmegtakarító, könyvtárhasználati lehetőségekkel mozdítsuk elő hallgatóinknak tanulási szabadságát" — mondja *Melich.*

A kérdést behatóan fejtegető tanulmányt azzal a kívánsággal fejezi be, hogy az elméleti középiskolai tanárképzést tegyük *iskolaszerűbbé* és *eredményesebbé,* csak arra vigyázzunk, hogy a tudományos haladás legfontosabb záloga, *az egyetemi tanár tanítási szabadsága ne menjen veszendőbe a reformokkal.* S ezt a biztosítékot épen a tökéletesen kifejlesztett Középiskolai Tanárképző Intézettől várja.

Ez a sok gyakorlati tapasztalaton nyugvó tanulmány biztosan hozzá fog járulni ahhoz, hogy a főiskolai reform szervesen és harmónikusan kapcsolódjék bele az egész magyar közoktatásügy szervezetébe.

Kemény Gábor.

Child Education: No, 1. January, 1937. London.

1. Belle Rose: The foundation of Education. The transition stage (From Infant to Junior Schools.)

Az Infant School-ból a Junior School-ba való átlépés változással jár, de ez nem lehet olyan, hogy lerombolja a gyermek önbizalmát és aláássa a Self-help megalapozását, amit az Infant School legnagyobb eredményének kell tartani. A Board of Education is azt tanácsolja, hogy az új körülményekhez és új módszerekhez való alkalmazkodást nem szabad drasztikus eszközökkel erőltetni, a gyermek természetes hajlamait nem szabad egyszerre ridegen elnyomni. A gyermekek értelmét nem szabad idő előtt oly ismeretek tömegével terhelni, amelyeknek még nincs jelentősége rájuk nézve, de megtanulhatják már a helyes beszéd szabályait, a helyesírást, a számtan elemeit, a szülőföld ismeretét és a hazai történelem lényeges vonásait. A tantervet, amelynek pontosan körülhatárolt anyaga van, be kell tartani. Mindazonáltal számtalan lehetőség kínálkozik az egyéni hajlam és az öntevékenység gyakorlására, a helyes ítélet kibontakozására. Gondoljunk csak a tanítás járulékos eszközeinek, pl. a szemléltető eszközöknek elkészítésére, kezelésére, felhasználására. Saját képességeinknek munkaközben való felfedezése az az ideál, amelyet ennek az iskolatípusnak meg kell valósítania.

2. Platt E.: Theme Reading: A method based on Child Interest.

A képolvasás az olvasás oly módszere, amely a tárgyat jelképező betűszimbolumok megértését a gyermek részére módszeres fokozatú képekkel való asszociációval teszi érthetővé. Abstraktumok iránt a gyermek nem fogékony, de a képek nagyon ösztökélik érdeklődését, fejlesztik megfigyelő képességét és tág teret nyitnak kifejezésbeli készségének fejlesztésére. A kép tehát többet mond számára, mint a betű, az élettelen szimbolum. A gyermeknél, midőn az olvasás művészetét tanulja, képeknek kellene megelőznie a betűszimbolumokat. A gyermek a képnek egész témáját elmondja és leolvassa megfelelő kérdésekre adott feleletek alakjában. Ugyanakkor az anyanyelvében használt szó leírt képének folytonos és állandó visualisatioja a szó helyes írását is megrögzíti. Az olvasás elsajátításának természetes rendje tehát ez lenne: 1. kép, 2. a képnek szóbeli kifejezése, 3. a szónak írásban való megrögzítése, 4. a leírt szó elolvasása. Ez az eljárás gazdagítja a gyermek szókincsét a beszéd és az írott nyelvben egyaránt. A szavakat helyesen leírja a nélkül, hogy a szavakat analizálnia kellene, amire csak későbbi korban kerülne sor, amikor már tudatában van annak, hogy szavakat olvas, melyek részekből vannak összetéve. A képolvasás (Theme Reading) egészséges eljárás, mert az ismertből halad az ismeretlenhez.

3. Amelie Hamaide: A great educational Method.

A cikk dr. Decroly-nak, a kiváló orvosnak, psychologusnak és nevelőnek rendszerét ismerteti, a tanítványnak rajongó lelkesedésével. Decroly nem tagadja a nevelő munkának a szükségességét, nem vallotta azt, hogy a gyermekeket teljesen magukra kell hagyni. A „laisser faire" elve ugyan nála is megtalálható, de csak egy a gyermek részére tervszerűen kiválasztott és megalkotott környezetben és csupán tapasztalt nevelők állandó felügyelete mellett. Az ily érdeklődést kiváltó környezetben végzett önképzés „auto-culture" az alapja Decroly módszerének. Ezeket az elveket érvényesítette Amalie Hamaide, Decroly lelkes tanítványa, saját iskolájában, melyet így nevez: „Pour la vie, par la vie". Ez az iskola kis társadalom, amelynek minden egyes tagja tevékenykedik az iskola érdekében. Az iskola berendezési tárgyait, a bútoroktól a szemléltető eszközökig, a szobákat díszítő függönyöktől a virágokig min-

dent maguk teremtenek elő. Levegő, napsugár, napfény mindenütt. A tantermek valóságos műhelyek. Az iskolában könyveket nyomnak, színdarabokat írnak és játszanak, verseket költenek, zenét komponálnak, különböző kézimunkákat végeznek, de egyiket sem úgy, mint kötelező tárgyat, hanem valamennyit jószántukból, lelkesedésből. Ez az iskola egy kis társadalomnak tevékeny életét mutatja, élő organizmus. Tevékenysége fegyelmet, együttműködést, felelősségérzetet fejleszt a gyermekekben. Az iskola minden olyan eljárással szakított, amely az ismeretek gyors elsajátítását erőltetve alkalmas arra, hogy a gyermek érdeklődését elnyomja. Nincs osztályozás. Nincs órarend, amely szigorúan meghatározná egy-egy tanulmánynak időpontját, vagy időtartamát és nem veszi figyelembe a gyermek munkakedvét. Helyette hajlékony és tág keretek vannak megadva, amelyekbe könnyen beilleszthető mindennek a megtanulása, amire az embernek szüksége van: „The study of Human need". Ilyen szükséglet az élelmezés, a lakás, az önvédelem, a munka szükséglete. Hogy ezek közül melyiket és mikor tanítsák, azt a gyermekek értelmi fokához szabják. A gyermek „valósággal átéli" tanulmányait. Az életet lehelő környezetben végül megtanulja a fegyelmet is, mégpedig az önfegyelmezést, amely minden produktív munkánál nélkülözhetetlen. Megtanul írni, olvasni, számolni, mert érzi, hogy szüksége van reá. Az iskola munkáját a szülők is lelkesen támogatják.

4. Doris Ann Goodchild: Pattern making for young children. Minták fiatal gyermekek részére.

A rajznak nagy nevelő fontossága van. Korai és szabad gyakorlása ösztönzőleg hat a gyermekek iniciativájára. De a tanítónak nem szabad a gyermekek és a világ közé állania. A vonalak és a színekben rejlő kifejező erőt a gyermek először az epikus jellegű rajzra fordítja, csak azután jut el a dekoratív rajzoláshoz, végül pedig a tervezéshez.

A folyóirat gyermekjátékokat is ismertet magyarázó és szemléltető illusztrációkkal, aritmetikai példákat kis gyermekek részére, dalokat és zenedarabokat ovodások részére, gyermekmeséket értékes művelődési anyaggal és nevelő tényezőkkel.

Dr. Németh Sándor.

Times Educational Supplement 1937. jan.-febr. (1131—1139. sz.)

Előtérben álló téma a testnevelés; nagy lendületet akar ebben a Ház és nagy összegek megszavaztatása forog szóban, játszóterek, tornacsarnokok stb. céljaira. Testnevelési Főiskolát is fel akarnak állítani a testnevelés vezetőinek képzésére és a sporttal összefüggő, különleges kérdések, pl. a sport fiziológiája kutatására. A nevelésügyi miniszter azonban, angol hagyományokhoz híven, a testnevelés ügyét sem akarja központi kezelésbe venni, hanem meg akarja hagyni a kezdeményezés és szervezés szerepét a helyi hatóságoknak s a központi kormányzat ezeket fogja támogatni pénzzel és munkával. Ezzel az akcióval párhuzamosan halad majd a György-király Emlékalapnak játszótér-létesítési akciója. A testnevelés szolgálatában készültek el a fiatalkorúak munkaidejéről szóló törvényjavaslatok is. A fizikum épségben tartása, a testi erők megőrzése és védelme a gyári munkás-gyermekek, illetve — ifjak esetében a testnevelés nemzeti programmjának része. A gyermekek szeretete, az emberies bánásmódra való hajlam sokat szólaltat meg és élénk érdeklődést kelt fel a fiatalkorú munkások heti munkaóráinak száma, a munka reggeli kezdésének időpontja, az éjjeli munka, a gyári viszonyok és körülmények iránt. Felmerül a kevés alvás esete, mint betegségokozó tényezőé. Az országgyűlés elé kerülő javaslat magában foglalja az egészségügyi biztosítás kiterjesztését is, egészen a 15 éves korig. A hoz-

zászólások és kommentárok igazi, tiszta emberbaráti hangot ütnek meg. — A gyermekszeretet féltő gonddal őrködik az iskolásgyermekek testi épsége felett is. Általános felháborodás követi azt a statisztikai közlést, hogy minden 12 gyermek közül egyet utcai baleset ér. A gyermekek biztonságának kérdése napirenden van. — A gyermekek iránti szeretetből fakadt az a gondolat is, hogy külön gyermekminisztérium szerveztessék, mely az eddig négy minisztériumhoz (Egészség-, Nevelés-, Munka-, és Belügyminisztériumok) tartozó központi és önkéntes szolgálatot egyesítené. A hírhez fűzött kommentár szerint ez nem szükséges, de az kívánatos lenne, hogy az összes iskolák a Nevelésügyi Minisztérium alá szerveztessenek, ami igazi pedagógiai gondolkozásra vall (és nálunk is elhangzott, de eddig eredménytelenül). — A British Film Institute jelentést adott ki a gyermekeknek szánt filmekről tartott konferenciáról. A pedagógus előtt két probléma áll: megfelelő filmek beállítása gyermekek számára és a film használata az iskolában. Mivel az utóbbiról kevesebb szó esett a konferencián, holott a film első megjelenésétől fogva mindig hangoztatták ezt a hivatását, a kommentár pótolja a mulasztást. Tárgyalja az iskolai film három fajtáját; az illusztratív filmet, mely megadja a gyermeknek az esetleg hiányzó tapasztalatot pl. egy mesterséget mutat be; az expozitív film, mely valamely folyamat egy részletét, vagy egy esemény mozzanatainak egész sorozatát mutatja be, pl. egy állat élettörténetét, vagy egy vihar keletkezését; az u. n. környezet-film, mely intézményekbe, szervezetekbe ad bepillantást, a gyermeknek a társadalom tagjává való nevelését célozza, pl. a postahivatalt, kereskedelmi intézményeket bemutató filmek. Leszögezi a a kommentár azt a sokak számára bizonyosan meghökkentő hatású megállapítást, hogy amennyiben az iskolai film nem függ össze az ugyanakkor tárgyalt anyaggal, egyáltalában semmit sem ér és ezért értéktelenek az egész iskolának egyszerre bemutatott filmek is. Rámutat arra a követelményre is, hogy a tanítónak vagy tanárnak előzőleg alaposan kell ismerni a film tartalmát és pedagógiai felhasználásának módját. — A Helyettes Tanárok Egyesülete az „Iskolai Könyvtárosok Vezérkönyve" kiadásával fejt ki jelentős pedagógiai működést. Tárgya az iskolai könyvtárnak a nevelés munkájába való igazi beállítása, az iskolai élet középpontjává való tétele, ami nem mindig van biztosítva a külön könyvtáros esetében (mily csodálatos még csak elgondolni is, hogy vannak iskolák, ahol külön könyvtárosok vannak alkalmazva). Mindazonáltal általános az óhaj, hogy az iskoláknak külön könyvtárosuk legyen, de össze kell egyeztetni a könyvtári szempontokat a pedagógiaikkal és e célra a szünidőben tanfolyamokat tartanak. Az iskolai könyvtárosok sajátos irányú képzése jó példája annak a törekvésnek, hogy a speciális irányú működéshez mindig szakismeretet akarnak adni és nem bízzák a tudást pusztán a tapasztalatra. A kormány nagy kampányt indított meg az iskolaépületeket illetően, abból kiindulva, hogy az új törvény szerinti, 15 éves korig kiterjesztett iskolakötelezettség már 1939-ben életbelép. A rendeletek már kimentek a helyi hatóságoknak, az egyházi és magániskoláknak, hogy nyujtsák be terveiket, melyek elfogadása után a munkálatok haladéktalanul megkezdődnek, mert 1940-re mindennel készen kell lenni. Ezzel kapcsolatban egyes iskolák bezárásának a kérdése is felmerül, a közóhaj az, hogy a meg nem felelő iskolaépületek is tűnjenek el 1940-ig. — Az angol pedagógiai világ nagy kiterjedését érezteti meg a dominiumok iskolaügyéről tartott konferencia. Pedagógiailag is exotikus tájak színes képei váltakoznak a konferencia folyamán. Dél-Afrika úgy bontakozik ki, mint a modern pedagógiai áramlatok nagy exportálója, aminek ugyan vannak túlzásai is, de azzal, hogy az egyetemekre bevezették a neveléslélektant, a tanítás módszereit kétségtelenül megjavították. Indiában nehéz küzdelem folyik az analfabétizmus ellen a szétszórt falvak-

ban, amit még nehezebbé tesz a nyelvekben való bábeli zavar a vallások és fajok nagy változatán kívül. Sok panasz van a munkanélküliség miatt, aminek az oka, hogy az egyetemi diplomákkal inkább állami hivatalokba igyekeznek, vagy ügyvédnek, orvosnak mennek (akárcsak nálunk), a helyett, hogy az ipari életben helyezkednének el, ahol szintén szükség volna magasabb tanultságú emberekre. Ausztráliában a nevelésügyi kormányzatban nagymértékű a centralizáció, de a lakosság szétszórtsága miatt itt helyi hatóságokat nem lehetne felállítani. A centralizációval együttjáró hiba, a bürokrácia, itt is feltalálható, itt is merev szabályok vannak és nincs az, ami az angoloknak különösen hiányzik, a közösség részvéte az iskola ügyeiben és az iskolának a társadalom céljai irányában való beállítása. Canadában túlnagy a tanult pályák felé való tolongás, ami a nemzeti életük alapját, a mezőgazdálkodást rendíti meg. A vallástanítás hiányzik az iskolákból, pedig a mai élet éppenséggel megkívánja azt, hogy t. i. ennek segítségével közelítsük meg az eszményt, az önfegyelmezett, tehát szabad ember eszményét. — A Ház visszavetette a munkáspártnak azt a javaslatát, hogy minden gyermek a napi tejadagon kívül, még egy étkezést kapjon ingyen az iskolában. Egyik hozzászólás a szülők visszhangját fejezte ki, akik sérelmesnek fogják ezt találni, mert úgy tűnhetik fel, hogy maguk nem akarják gyermekeiket táplálni. (Megjegyzendő, hogy szegény gyermekek részére nagyszámú ingyenkonyha működik, most is Liverpoolban nyitottak meg egyet 5000 gyermek részére. A felszólalás csak az általános, intézményes ingyen étkezés ellen történt.) — Az iskolák tanulmányi rendjének túlnagy változatosságát kárhoztatják és kevesebb tantárgy tanítását ajánlják egy-egy iskolai évben és ezáltal az egyes tantárgyakkal is behatóbban lehet majd foglalkozni. — A tanerők fizetéséről is szó esik, pl. Skóciában és az Ir Szabad Államban az 1920. évi színvonalra való visszatérést kívánják, amiből látszik, hogy az ország nem volt úgy sujtva a háború utáni nyomorusággal, mint mások.

B. E.

VEGYESEK

BUDAY ÁRPÁD
1879—1937.

A szegedi Ferencz-József Tudományegyetem archaeológia-professzorának elhunyta nemcsak a szorosabban vett tudományos élet veszteségе, részt kér magának a gyászból mindenki, aki bensőbb kapcsolatot érez az egész magyar élettel.

Ravatalát tudományos életünk kitűnőségei, tanártársai, tanítványai és Szeged városának közönsége állották körül, könnyes szemekkel adva meg a végtisztességet a tudósnak, a mindig emelkedett szellemű mesternek, az egyetemi tanszéken is igazi nevelőnek, a fiatalság nemeslelkű, mindig segítségre kész barátjának s a szó legmélyebb értelmében vett jó embernek.

Szeged egyeteme Erdély szülöttjének, a nagyenyedi kollégium és a kolozsvári egyetem neveltjének elmúlásával ama férfiak egyikét vesztette el, akik eleven fájdalommal élő személyes kapcsolatot jelentettek a régi szűkebb hazával és annak egyetemével. A magyar művelődési élet pedig azoknak egyikét, akik az erdélyi föld tragikus sorsváltozásának idején évekig állták a kilátástalan harcot szülőföldjük művelődési életének folytonosságáért.

A kolozsvári egyetem nyilvános rendkívüli tanára a megszállás után még évekig tanít a kolozsvári református kollégiumban, a római katolikus egy-

ház felkérésére a Regnum Marianumban, tanára annak a Tanárképző Főiskolának, amelyet osztályos társaival együtt naiv bizakodással ő is a remélt felekezetközi magyar egyetem alapvetésének hisz. A négy egyház felkérésére, a magyar iskolák részére történelmi tankönyveket ir.

E mellett publicista.

Mint az Erdélyi Magyar Párt hivatalos lapjának, az Ellenzéknek, majd a Keleti Ujságnak egyházi és iskolai rovatvezetője, napról-napra, állandó tiltakozással tartja számon azokat az igazságtalanságokat, amelyeket az Anghelescu által inaugurált iskolapolitika a nemzeti kisebbségek tanügyi intézményeivel szemben elkövet.

Mindennek eredménye házkutatás, letartóztatás, majd börtön és hazaárulási per, amely csak a harmadik fokon végződik felmentéssel.

Ezt az áldozatos lelket hozta magával 1924-ben Szegedre.

Ez az örökösen nyugtalan honvágyban élő tragikus érdeklődés kísérte éber figyelemmel innen is az erdélyi magyarság művelődésügyét.

Ezzel kapcsolódott bele Szemlénk törekvéseibe. Megindított cikksorozatát, amelynek folytatását halálos betegségének utolsó idejében is bizakodva igérte, nem fejezhette be.

Elmúlása nekünk is fájdalmas veszteség.

Válasz a Felvilágositást kérünk c. cikkre (l. 151 l.)

1.) Abban az időben, mikor a két különösnek látszó feladatot kidolgoztattam, nagyon foglalkoztatott az a körülmény, hogy nagyon kis kultúrkörű és kultúrérdeklődésű alföldi városban, mint amilyen a mienk is, bár céltudatos erőfeszítéssel igyekezzünk is megmintázni a fiúanyagot morális és intellektuális személyiséggé, az eredmény, ha a legjobb is, a nehézkesség, a dacos reakció vagy a túlságos egyformaság jegyét fogja viselni. Azt gondolom, hogy ott, ahol *csak* iskola van, mint nálunk, az iskolának szabadegyetemnek is kell lennie, koncertnek is, gyűjteménynek is, képtárnak is. Mindennek, ahova mi, fővárosi diákok betévedtünk, eljutottunk vasárnaponként és szabad délutánokon. Igy kaptunk kedvet önnevelésre, ami előrevitt a tanulásban is új látások örömével és a megvalósulásvágy sejtésével. A „Prot. Tanügyi Szemle" 1936. júniusi számában („Variációk Apácai Cseri témája felett") meg is szövegeztem a módját, hogy hogyan kellene a fiatalok ösztönös kedvébe belelopni a serkentő hatást. S igyekeztem magamhoz hű maradni a gyakorlatban.

Ezért ha olyan könyvet találtam, ami „divatos" volt és jó, amiben kedvét találta a mai ember és növelt, akkor hozzáférhetővé tettem tanulóim számára; ha nem az órák alatt, akkor a tizpercekben megmutattam, beszélgettünk róla. A szakszerű természettudományos munka izgalmas életrajzi szemléltetését Kruif két kötetével értem el, amelyek azokban az években nagyon elterjedt olvasmány voltak. Eljárásom a következő volt. Akkor, amikor a tudományok csoportosításáról és a szellemtudományokról beszéltünk, az újságok sokat irtak a rákkutatás állitólagosan végleges megoldásának a szenzációjáról. Ezt a tanulók megemlítették az órán és megadták az alapot ahhoz, hogy a természettudományi eljárást is beleilleszszük vizsgálatainkba. A szellemtudományi anyaggyűjtést megfigyelésnek és kisérletezésnek neveztük s próbáltuk rekonstruálni a kórházi laboratóriumokban folyó munkát. Igy adódott a téma egy összefoglaláshoz: „Miből áll a tudományos kutató és beszámoló munka?", illetve konkrét megszövegezésben a 15 éves fejhez képest: „a rákkutatás". A dolgozatok javítása pár napomba került, ezt az időt azzal töltöttük, hogy felolvastam előttük a Kruif-könyv Koch-

ról szóló fejezetét és a párhuzamos megbeszélésekben a dolgozatjavítás tanulságai alapján kiegészítettük az elképzelés és a logikus gondolkodás hézagait. Mire a fejezet végére értünk, megtörténhetett a javítás is.

A javításhoz üresen hagyattam a füzetlapok jobb oldalát ennél a dolgozatnál, mert tartalmi javításul vagy beigazolásul egy valóságos természettudományi kutatást állítottunk szembe dolgozatunkkal Koch eljárásában és küzdelmeiben, hogy a valóság ítélje meg a tanulmányokból leszűrt következtetés és a képzelet helyességét, vagy helytelenségét. A helyesírási és fogalmazási hibákat a margóra javíttattam, a javítás oldalára pedig egy új dolgozat került, ugyancsak iskolai, a következő címmel: „S hogyan fedezte fel Koch a gümőkor csiráját?" Ezt is kijavították később a jobb oldal margóján. Eredmény: a Kruif-könyveket olvassák, egyik-másik tanítványom akkor kapott kedvet az orvosi önfeláldozó kutató pályára, s a hullámgyűrű szélén egy másosztálybeli fiú áll, akihez eljutott óráink híre, meglepően rövid idő alatt, mint a legérdekesebb regényt, úgy olvasta ki a Kruifokat és még az „Élet és halál"-t is meg kellett vennem magamnak számára. Most 17 éves és pályát választott, nem is orvos akar lenni, hanem élettannal akar foglalkozni.

2.) Az évvégi teljes ismétléskor a történetírással kapcsolatban sokan számoltak be történeti regényekről, főleg Harsányi könyveiről, ezért meg kellett húznunk a vonalat a két határterület: a történetírás és a történeti regényirás között. A retorikai gondolkodás elsajátíttatása után ez jó alkalom volt arra, hogy átmutassunk a következő osztály poétikai tárgykörére, a művészetekre. S hogy ne csak az irodalomról essék szó, hanem a művészetekről, egymással szembeállítottuk az igazságot és a képzeletet, az élethűséget és az idealizálást, a fényképet és a festményt, szobrot, a Tisza földrajzát és Petőfi versét róla, mindezt átvezetésül a következő tanév gondolatvilágába. Még a zenei kifejezés is szóbakerült, ekkor nagy érdeklődésüket látva bemutattam a magam lemeztárából Koenemann „How the king went to war" című strófás dalát, amely tiszta ábrázolásával rövidsége ellenére is szuggesztív módon kifejezi az egész hadjáratot a hadüzenettől a hálaadó istentisztelet harangzúgásáig, érthetően úgy is, hogy Saljapin énekében a szöveget nem érthettük meg. Azután meghallgatták, amit a zene el tud mondani pl. Napoleon oroszországi kudarcáról: a dölyfös, magabízó hadvezérről és az oroszok passzív hősiességéről, a portyázó kozákok dacos, játékos vállalkozásairól. A történeti eseményt ismerték, ha nem is iskolai tanulmányaikból, de hallomásból elég részletesen. Az ifjúsági könyvtárból is olvasták többen Napoleon életrajzát. A lemez meghallgatását, az észrevevését egyes motivumoknak előkészítettem, a lemezeket újra is leforgattuk, amíg maguk előtt nem látták a színpadszerű genre- képeket, amíg nem tudták végigkísérni a néhol lappangó, máskor diadalmaskodó induló- és himnuszmotívumok küzdelmét és a küzdelem kifejlődését. Még a két sereg művészileg lényeges és pregnáns jellemzését is észrevették és ki tudták fejezni magukat.

Ekkor egy dolgozatban beszámoltak élményükről és az új fogalmakról a tudományos és művészi megismerés különbségét illetőleg. Lezárták a retorikai tanulmányt és kíváncsisággal néztek egy új tanév felé.

Eredmény: a nyár után az egyik fiú azzal jelentkezett, hogy végigolvasta Tolsztoj „Háború és béké"-jét. Az idén „együtt járunk operába, koncertekre", azaz együtt hallgatjuk meg egy-egy nagy budapesti vagy külföldi rádióközvetítés

műsorát. Megbeszéljük előre az opera szövegét, zenei tartalmát, megnézzük a színpadképeket, aztán a partiturával a kézben, vagy a nélkül, a „Tannhäuser"-t pl. németül hallgatjuk. Mióta tudják, hogy hogyan kell hallgatni, nem közönséges a beállítottságuk a komoly zenével szemben, és nem hogy Lehár, de még Souppé is megbukott náluk Beethoven, Wagner vagy Verdi után, ahogy egyik tanítványom egy a komoly koncerthez csatlakozó gramofon-hangversenynél, míg elzárta türelmetlenül a készüléket, megjegyezte.

Körmöczi László dr.

Megjegyzések a válaszra. 1. A szerkesztőhöz intézett s majdnem teljes terjedelmében közölt levél utolsó mondatában tanártársunk a két dolgozattal kapcsolatban *osztályának* „arról az elitebb 1/5-éről" beszél, „amelyik nemcsak tanult, de messze a többi elé ugratott azzal, hogy megértette és éli azt, amit kedvessé" tett számukra.

2. *Egynehány kiválóbb növendék* (azok 20 százaléka!) számára tehát értékes és nagy hatású szellemi megmozdulást, gyarapodást jelentett a tanár nagy és körültekintő munkája.

3. Félő azonban, hogy ennél a két feladatnál a felvilágosításban kifejtett *járulékos* célok mellett másodrendűvé lett a *főcél*: a fogalmazásra, az összefüggő gondolatközlésre való nevelés szempontja.

4. Csak *minden tanuló* dolgozatának objektív vizsgálata dönthetné el, hogy a tanárnak ez a tiszteletreméltó és jószándékú erőfeszítése a növendékek nagyobb részében is sikerrel járt-e: hozzájárult-e ez a két dolgozat is a mindenekfelett való cél eléréséhez; az írásbeli kifejezéskészség neveléséhez.

5. Csak az ilyen alapos vizsgálat győzhetne meg arról, hogy a tanárnak az együttes előkészítő munka folyamán sikerült az igen súlyos *tárgyi nehézségeket* (a tudományos kutató-munka megértése, programmzene értelmezése) a növendék útjából elhárítania.

6. Ne felejtsük ugyanis el, hogy a *gimn. V. o-dba* járó, tehát 15—16 éves gyermekeknek kellett a két dolgozatot elkészíteniök.

tb.

Hozzászólás *Nagy Miklós:* A gyakorló középiskola tökéletesítése c. cikkéhez.

Nagy Miklós említett cikkéből a hivatását szerető pedagógus lelke tükröződik; mégis, amikor hozzászólok, nem a fiatal daru szerepét akarom magamra vállalni, hanem azt szeretném vázolni, hogyan látjuk mi, az érdekeltek a kérdést.

Mindenekelőtt a jelölteknek a tudományos és gyakorlati pedagógiában való alapos kiképzését veszem, mint olyant, ami anyagi áldozatokba nem kerül és könnyen megvalósítható. Helyes a megállapítás, hogy a mai kiképzés ezen a téren elégtelen. Elégtelen főképpen azoknál a jelölteknél, akik csak félévet gyakorolnak. Ha már méltányosságból — katonai szolgálat — félévelengedésben részesülünk, nem szabadna azt abból az időből kapnunk, amelyre a legnagyobb szükségünk van.

Hibás az is, hogy a jelölt pedagógiával csak a vizsgálat előtt foglalkozik. Erre a foglalkozásra pedig a legtöbb esetben rányomja bélyegét a vizsgára készülés jellege. Kétségen kívüli dolog, hogy az egyetemnek nem a tanárképzés a célja. Éppen ezért kellene a tanárképzőintézeteknek olyan előadásokról gondoskodni, amelyek az egyetem egyoldalú kiképzését helyesen kiegészítenék.

Nagyon helyes és célszerű lenne az említett pedagógiai havi szemle létrehozása. De ezt csak úgy lehetne megvalósítani, ha a tanári pályára készülőket az első perctől kezdve — tehát nemcsak a gyakorlófélévben — erre a pályára nevelnék. Ezt a tanárnevelést a

gyakorlófélév nem megkezdeni, hanem betetőzni lenne hivatott. Ennek nagy hiányát érezzük. Ezért van az, hogy a jelöltek nagy részében semmi lelkesedés és hivatásérzés nincs és mindjárt első órájukat tehernek érzik; nem is szólva arról, hogy a pedagógiát szaktárgyaik mellett egyenesen lenézik.

Az, hogy a négy egyetemnek csak három gyakorlóiskolája van, még nem lenne olyan nagy hiba. A gyakorló iskolák úgysem reális iskolák, mert: tökéletesebb a felszerelésük, szelektált a tanári karuk és agyonkísérletezettek a növendékek. Ezekben az iskolákban a növendékek abban a tudatban élnek, hogy a jelöltek kísérleti nyulak, akiknek minden szavát, mozdulatát hivatalos kritika kíséri. (Ezzel nem a kritika ellen szólok, mert arra szükség van.) Ott a jelölt nem tanít, hanem felel. Szegeden nincs gyakorló középiskola. Hogy a felszerelés nem tökéletes: nem baj. Nagyobb munkával pótoljuk a hiányokat. Még mindig jobb, mint a jól felszerelt gyakorlóiskola után csalódással venni kézbe egy kis vidéki iskola fizikai laboratóriumában a reszelőt, kalapácsot, hogy a kísérlethez szükséges egyszerű készüléket valami módon összeállítsuk.

Ez az oka annak, hogy túlzottnak kell ítélni azt a kijelentést, mely szerint: „. . . inkább 100 magyar középiskola nélkülözzön felszerelésben, de a gyakorló középiskolának meg kell adni, amire szüksége van . . .“ Nem arra kell törekedni, hogy *egy* iskola, esetleg a többi rovására tökéletes legyen, hanem arra, hogy mindegyik színvonala emelkedjék. A nemzetnevelés általános érdekeivel ellenkezik az idézett rész.

A tanárjelöltek nagy része ma már kenyeret keres, hiszen sokan már nem vehetik igénybe a szülői támogatást. Kenyérkeresetük természetesen szorosan kapcsolódik ahhoz a helyhez, ahol egyetemi tanulmányaikat végzik. Hogyan tartanák fenn magukat ezek a jelöltek akkor, ha Budapestre kellene költözniök a gyakorlóiskolába?

Viszont helyes lenne az, ha a nyári hónapokban vinnék fel a jelölteket néhány hétre egy, a tervezetben vázolt internátusba, ahol a leírt, szigorú napirend szerint élnének, általános érdekű és pedagógiai vonatkozású előadásokat hallgatnának. Itt sportolnának, társalghatnának, táncolhatnának, szóval társadalmi életet élhetnének.

A szelekciót a mai rendszer mellett csak nehezen lehetne keresztülvinni. Az egyetemi felvételeknél csak igen kirívó esetekben lehetne megtenni, mert azt, hogy kiből lesz jó tanár, akkor még eldönteni igen kétséges. Erre vonatkozólag az egyetemi tanulmányi előmenetel sem ad semmi tájékoztatót. Viszont a gyakorlóév előtt — tehát az egyetemi tanulmányok után — már igen kényes dolog, mert könnyen négy év egyetemi munkája menne kárba.

A főcél az lenne, hogy a jelöltekben a lelkesedést a legmagasabb fokra emeljék, hogy maga a tanári társadalom nevelné kapcsolatok fenntartásával a jövő tanári társadalmát. Ezzel szemben a gimnáziumba lépő jelöltet — tisztelettel adózom a kivételnek — leendő tanártársai (főképpen a fiatalok) mérhetetlen közönnyel, olykor kirívó lekicsinyléssel fogadják. Ilyen körülmények között nehéz beleilleszkedni a „tanári társadalomba“.

Végül szeretnék rámutatni arra, hogy Nagy Miklós túl sötétnek látja a helyzetet akkor, amikor azt mondja, „ne áltassuk sem magunkat, sem a közvéleményt, sem hivatalos hatóságainkat azzal, hogy a középiskoláknál dolgozó mai tanári társadalom jó“. Minden pályán vannak jók és rosszak. Itt is. Vannak fáradtak, elfásultak, de még a mostani viszonyok mellett is ezeknél többnek lelkében él a hivatás és az ifjúság ne-

velésének és oktatásának felemelő érzése. *Masznyik Lajos.*

Magyar könyvet a külföldön élő magyaroknak! A budapesti Váli-utcai polgári fiúiskola IV. B. osztályú növendékei Ravasz Illés tanár vezetése mellett a külföldön élő magyar gyermekek részére 180 darab könyvet gyűjtöttek össze. (Szépirodalom, gyakorlati irányú szakkönyvek, daloskönyvek stb.). 51-et a Francia Magyar Egyesületek Szövetségének, 67-et a winnipegi (Kanada) magyar konzulátusnak, 62-t pedig a buenos airesi magyar követségnek küldtek el a Magyarok Világkongresszusa Állandó Szervezeti Irodája (Bp., V., Géza-u. 4.) közvetítésével. A tanulók minden könyvbe néhány meleg sor kíséretében beírták nevüket és címüket, abban a reményben, hogy majd élénk levelezés indul közöttük. Válaszként — egyelőre — már meg is kapták az ottani magyar nyelvű újság egy-egy példányát. E megmozdulás hazafias, erkölcsi és pedagógiai jelentősége és értéke nyilvánvaló. Azt pedig, hogy mit jelent a magyar könyv az idegenbe szakadt magyarok részére, legjobban illusztrálja az Association Hongroise de France hosszú leveléből vett rövid szemelvény: „oly meghatóan kedves volt a kis magyar diákoknak ez a gondolata, hogy messzi idegenben élő testvéreiknek elküldjék kiolvasott könyveiket és hogy az elküldött könyvekbe pár meleg sort írjanak be — annyira mélységesen kifejező megmozdulása volt ez a mi közös örök összetartozásunknak — hogy ezt talán csak az idegenbe verődött magyarság tudja kellőképpen átérezni . . . Dacára a hazulról kapott, végtelenül áldozatkész hivatalos segítségnek . . . soha sincsen elég könyvünk . . . S ha minden magyar fiú vagy kisleány elküldene egyszer-másszor elolvasott könyvei közül egyet, néhány beragasztott testvéri sorral, akkor sokkal, de sokkal könnyebbé válna a magyar összetartás megszervezése — és a jövő egészséges, testvéri érzéstől áthatott nemzeti megújhodásának előkészítése." „Bár mások is követnék példájukat!" W.

Budapesten az új tanévben 8410 gyermek járt *óvodába*, pedig a népszámlálás adatai szerint Budapesten 30.561 a 3—5 éves gyermekek száma. Jelenleg 40 *gyermekotthon* és 72 *napközi otthon* csoport működik. A bejáró gyermekek 80 %-a igénybe veszi a napközi gondozást. Ezért „jetjogosultsága csak annak az óvodának lehet, amely a napközi gondozás kérdését is megoldja." Az elemi iskola alsó négy osztályában csökkent a tanulók száma. A községi elemi iskolákban egy tanerőre átlag 31·2, a nem községi iskolákban pedig 27·2 tanuló jut. Az elemi iskolák felsőbb osztályaiban emelkedik a tanulók száma, mert egyre jobban kedvelik azok a szegénysorsú szülők, akik nem tudják gyermekeikkel elvégeztetni a polgári iskolát. A továbbképző népiskolák benépesítése terén még hiányok tapasztalhatók, mert a munkaadók nem szívesen alkalmaznak tanköteleskorút. „E tekintetben gyökeres orvoslás csak úgy biztosítható, ha a tankötelesköraknak tanév közben munkára való alkalmaztatása törvényileg korlátozáshoz köttetnék." Az iskolánkívüli népművelés videki irodalmi alakulatokkal is felvette a kapcsolatokat. Az év első felében volt 6217 népművelési előadás, 28 műsoros délután, 77 hangverseny, 995 gyermekszórakoztató előadás, 782 kirándulás, 43 színházi előadás. Összesen volt 26.265 „tanítási és szórakoztatási" alkalom. Az ismeretterjesztő előadásokat mintegy 52.000-en látogatták. Ennyire tehető a szórakoztatási alkalmakat látogatók száma is. (Ősz Béla kir. tanfelügyelő jelentéséből, a Város VII. évf. 1937. márc. 10. szám.) W.

Árpád nyomda Szeged 1937. Nyomdáért felel: Szittner János

TARTALOM.

Oldal

SÍK SÁNDOR: Irodalom és élet— — — — — — — — — — — — 217
RÓDER PÁL: A középiskolai nevelés átszervezése — — — — — — — 226
ÉBNER JÁNOS: Középiskolai kérdések a tízéves Magyar Szemle tükrében — 233
GÉHER LAJOS: Önálló gazdasági népiskolák — — — — — — — — 245

IRODALOM.

MAGYARI PIROSKA: A nagymagyarországi románok iskolaügye (Juhász Béla); NEMESNÉ, MÜLLER MÁRTA: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája (Gyulai Ágost); SEBES GYULA: A korszerű oktatás (Bittenbinder Miklós); BARANYAI—KELETI: A magyar nevelésügyi lapok bibliográfiája (i.s.); MASSZI FERENC: Bevezetés a középiskolai nevelésbe (Masznyik Lajos); BORBÉLY ANDRÁS: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből (V. H.); BÓDI FERENC: A középiskolai földrajzoktatás története (Párducz Mihály); H. ROHRACHER: Bevezetés a jellemkutatásba (pz.); FRIEDRICH SCHNEIDER: Die Selbsterziehung (Bittenbinder Miklós) — — — — — — — — 257

LAPSZEMLE.

Néptanítók Lapja (K. Gy.); Magyar Tanítóképző (Juhász Béla); Protestáns Tanügyi Szemle (Nánási Miklós); Budapesti Szemle (Kemény Gábor); Child Education (Németh Sándor); Times Educational Supplement (B. E.) — — — 274

VEGYES.

Buday Árpád; Válasz a Felvilágosítást kérünk c. cikkre (Körmöczi László); Megjegyzések a válaszra (tb.); Hozzászólás (Masznyik Lajos); Magyar könyvet (w.); Budapesten (w.) — — — — — — — — — — — — — — 283

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal SZEGED, Baross Gábor utca 2. szám. — Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED